

CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL EN EDUCACIÓN

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

Doctorado
Interinstitucional
en Educación **DIE**

 **CoFoDE**



28, 29 y 30 de mayo de 2025

Bogotá

Tomo 3



CoFoDE

**CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN**

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025

Tomo 3



Facultad de Educación
y Pedagogía



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



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 científico

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 Rodriguez, 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



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 6	
Aspectos epistemológicos, históricos, sociológicos, psicológicos, filosóficos, semióticos, cognitivos	
Agua, sabiduría ancestral y educación intercultural: una propuesta educativa desde la cosmovisión muisca	19
Smit Leonardo Bobadilla Medina y Yessica Viviana Barragán Orjuela	
Factores motivacionales relacionados con la deserción en Colombia	27
Adriana Patricia Huertas Bustos	
Literacidades académicas y formación disciplinar en pregrado: experiencias de estudiantes no tradicionales	33
Elizabeth Narváez Cardona, Pilar Mirely Choís Lenis y Ana Milé Ramos	
Análisis narrativo para la educación rural ¿qué oportunidades tenemos?	41
Jhohana Eugenia Reyes Mina, Yurley Contreras y Elizabeth Narváez Cardona	
Prácticas letradas vernáculas en estudios sobre educación secundaria	47
Diana Carolina Rodríguez, Rober Giovani Gelvez Caballero y Elizabeth Narváez Cardona	
Educación para la salud de las comunidades: perspectivas desde la pedagogía y el lenguaje escrito	55
Jakeline Paredes Prieto, Luz Ángela García Rojas y Elizabeth Narváez Cardona	
Educación para la sostenibilidad: una mirada desde la vocaciones científicas y la dinámica de sistemas	64
Bernardo Rey-Moreno y Jorge Andrick Parra-Valencia	
Literacidad crítica en contextos rurales de Colombia: Una perspectiva alternativa para la transformación educativa	73
Juliana Angélica Molina Ríos	
La ciencia en blanco y negro: currículum oculto y prácticas pedagógicas ilustradas en la formación científica en el aula	84
Luz Edith Cáceres Enríquez	
Chatgpt y docencia universitaria: Perspectiva desde los principios éticos y bioéticos de la inteligencia artificial	94
Henry David Caro	



Revisión de la literatura: conocimientos profesionales de profesores de matemáticas al integrar propuestas STEAM	107
Diana Ximena Ortiz y Marisol Santacruz Rodríguez	
Hipótesis de progresión en el análisis de PRAEs en las IED de Bogotá	117
Edith Porras Becerra y William Manuel Mora Penagos	
La entrevista micro-fenomenológica como herramienta de investigación para la comprensión de la vivencia de la discapacidad en la escuela	127
Paola Vernaza Pinzón	
Pensamiento crítico y liderazgo ambiental escolar: claves para enfrentar el cambio climático	135
Juan Ricardo Mora Ortiz	
Creencias sobre el medio ambiente y sostenibilidad: evaluación de una estrategia formativa aplicada a estudiantes de secundaria	147
Paulina Inés Gutiérrez Ospina	
Ambientalização curricular na educação infantil: Caminhos para a transição de núcleos de desenvolvimento infantil em espaços educadores sustentáveis	154
Paulo Roberto Serpa, Verônica Gesser y Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos	
Favorecer la formación ambiental de estudiantes desde la enseñanza de la química	162
Luis Alfredo Bautista Salcedo, Robinson Trujillo Rodríguez y Diana Lineth Parga Lozano	
Propósitos para la formación ciudadana desde la educación en ciencias basada en cuestiones socio-científicas	169
Juan Alejandro Pérez Rangel	
Ser un docente “gay”: “masculinidades subordinadas” en la profesión docente	177
Raimundo Villalba Labrador	
Análisis crítico sobre la calidad de la educación de Terapeutas ocupacionales en Latinoamérica	185
Eliana Isabel Parra Esquivel	
La educación para la paz en Colombia: retos y oportunidades “estado del arte”	193
José Alexander Lesmes	
Educación y comunidad: aportes filosóficos de Charles Taylor	199
Julián Cárdenas Arias	
Escuela intercultural: un lugar en el que los niños y niñas. Resisten a la asimilación cultural	206
Leysy Perea Mercado	



Justicia curricular y filosofía intercultural: aportes para una fundamentación del currículo contrahegemónico	210
Tatiana Pérez Arenas	
Ambiente, desarrollo y educación: Una lectura a partir de los discursos de organismos Internacionales	216
Lesly Alexa Sánchez Reyes	
Educación popular de simón rodríguez y su aporte a la transformación social en Suramérica	222
Janny lucia Bueno Valencia	
Profesionalidad pedagógica: relatos de incidentes críticos que configuran la idea de finitud en los maestros	230
Natalia Palacio Velásquez	
La crisis de los hombres en el sistema educativo colombiano	237
Jorge Mario Perdomo Santacruz	
Trayectos educativos/estéticos: espigando la experiencia del seminario taller huellas, gestos y espacialidades	243
Adriana Rocío Pérez Rincón	
Cultura y educación. Perspectiva benjaminiana en relación con jóvenes que estuvieron en el encierro	251
Geiber Olinse Agudelo Torres	
El currículo en perspectiva de género: una relación para pensar la igualdad en la escuela	257
Jhonny Roperó Pacheco	
Las cartas de mujeres: comprensiones acerca de la formación y la configuración de las subjetividades	264
Andrea Rodríguez Vega	
Las luchas educativas de los pueblos indígenas: contradicciones entre la diversidad y la diferencia	272
Javier Fayad Sierra	
A close-up to peace education from english teaching and multiliteracies in elementary schools in Cauca	298
Annie Jénifer Gómez Vargas	
Políticas internacionales y nacionales sobre discapacidad e inclusión en la educación superior 1948- 2015	306
Sandra Marcela Zuñiga Bolívar y Martha Lucia Peñaloza Tello	



Trayectorias escolares discontinuas y Conformación de comunidades de sentido	313
Indira Marcela Giraldo Betancur	
Cartografías de la inteligencia artificial: una lectura desde las nociones de poder y saber	320
Ricardo Rengifo Cruz	
Debate interseccional sobre inclusão de intelectuais negras no Magistério superior federal	328
Ana Claudia Delfini, Daíra Andrea De Jesus y Rosana Da Silva Machado	
Consideraciones sobre la justicia restaurativa en el contexto escolar colombiano	335
Yeny Cumaco Rodríguez	
La interculturalidad en la escuela: tensiones y desafíos desde una perspectiva ética y política	344
Jhon Jairo Moreno Asprilla	
Edúcate en seguridad vial, para que cuides de ti y de los demás	350
Martha Marcela Martínez-Montoya y Rosario Iodice	
Desigualdad educativa en salud en Colombia: evaluación y calidad como determinantes	358
Sandra Moreno-Correa y Mauro Cerbino	
Enfoque metodológico yotirawa para un diálogo entre conocimientos escolares y conocimientos wayuu	367
Gina Roselia Aldana Martin	
A prática do diálogo na gestão escolar	374
Deise Elen Abreu do Bom Conselho y Marisete Tramontina Beltrame	
Habilidades de cognición espacial en discursos signados	381
David Camilo Nuñez Torres	
Hacia la formación de los profesionales de la salud desde el enfoque de género	392
María Esperanza Sastoque Hernández y Ricardo Rengifo Cruz	
Arte, estética, y crítica: diálogos desde la escuela y la sociedad de la periferia	400
José Leonardo Serna Díaz	
Educación ambiental: aportes a la justicia ambiental y los desafíos para la paz total	408
Laura Sofía Gutiérrez Sarmiento	



Modelo de gestión de la evaluación fundamentado en la inclusión social para el aprendizaje de las ciencias básicas en la educación superior	416
Carlos Alfaro Camargo y Alexa Angélica Senior Naveda	
Textos actividades paneles, ponencias, 20 años DIE	
Formación doctoral e investigación educativa: criterios de idoneidad científica en debate	427
Elizabeth Narváez-Cardona	
Diversos compromisos con la investigación desde la formación doctoral en educación: una mirada transnacional	429
José María García Garduño	
Sobre los objetos de investigación educativa: ¿de qué hablamos?	436
Reflexiones sobre la formación doctoral en educación y la transformación escolar	438
Tensión en la formación doctoral: aportes desde enfoques culturales para la identidad latinoamericana	442
Edwin Germán García Arteaga	
Panel “Modelos formativos doctorales en educación y la identidad educativa latinoamericana”	444
Nelson Ernesto López Jiménez	
Panel: Modelos formativos doctorales en educación e identidad latinoamericana	458
Presentación: Formación doctoral, confrontación de modelos y tradición latinoamericana	
Para um doutorado decolonial, colaborativo e solidário	460
Simposio “Alcances y efectos de la investigación doctoral en educación: transformaciones sociales y culturales”	462
La formación del profesorado en la didáctica de las ciencias sociales: líneas de investigación, tendencias y retos	465
Martha Cecilia Gutiérrez G.	
La enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia: tensiones entre lo disciplinar y lo pedagógico	468
Diego H. Arias Gómez	

Prólogo

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 Formación 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 -epistemológica 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 educa-

ción 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 cognotecnología) 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 socioemocionales, 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

Capítulo 6

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



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Agua, sabiduría ancestral y educación intercultural: una propuesta educativa desde la cosmovisión muisca

Smit Leonardo Bobadilla Medina¹

Yessica Viviana Barragán Orjuela²

Resumen

La crisis climática y el desabastecimiento de agua en Bogotá exigen una enseñanza de las ciencias posnormal, capaz de abordar estas problemáticas desde diversas epistemologías. En este contexto, se presenta una propuesta didáctica desarrollada en el seminario doctoral de educación científica intercultural, orientada a ampliar zonas de contacto y a fomentar la reflexión sobre el agua como recurso vital, cultural y espiritual, a partir de narrativas de la cosmovisión muisca. La propuesta se implementó con 130 estudiantes de noveno grado mediante metodologías activas y experiencias estructuradas. El análisis se realizó con base en las categorías de incremento de contactos culturales; visibilización de invisibilizados; negociaciones y cambios de perspectiva; campos conceptuales, y contacto entre experiencias. Los resultados evidenciaron un aumento en la valoración del agua como recurso espiritual y cultural, así como una vinculación entre prácticas cotidianas y valores indígenas. No obstante, también se identificaron riesgos de idealización de estas narrativas. En conjunto, el enfoque promovió una transición hacia una cultura de la sostenibilidad; sin embargo, debe complementarse con reflexiones críticas y perspectivas provenientes de diversas epistemologías.

Palabras clave: agua, cosmovisión muisca, educación intercultural, propuesta didáctica.

1 Estudiante doctoral - Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. E-mail: slbobadillam@udistrital.edu.co

2 Estudiante doctoral - Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. E-mail: yvbarragano@pedagogica.edu.co

Abstract

The climate crisis and water scarcity in Bogotá require a post-normal science education capable of addressing these challenges through diverse epistemologies. In this context, this paper presents a teaching proposal developed within the doctoral seminar on intercultural science education, aimed at expanding contact zones and fostering reflection on water as a vital, cultural, and spiritual resource through narratives drawn from the Muisca worldview. The proposal was implemented with 130 ninth-grade students through active methodologies and structured experiences. The analysis was conducted based on the following categories: increased cultural contact; visibility of what has been rendered invisible; negotiations and shifts in perspective; conceptual fields; and contact between experiences. The results showed a greater appreciation of water as a spiritual and cultural resource, as well as a stronger connection between everyday practices and Indigenous values. However, risks of idealizing these narratives were also identified. Overall, the approach fostered a transition toward a culture of sustainability; nevertheless, it should be complemented by critical reflection and perspectives drawn from diverse epistemologies.

Keywords: intercultural education, Muisca worldview, teaching proposal, water.

Introducción

La crisis global exige compromisos colectivos e individuales. En el caso específico de Bogotá, esta problemática se manifiesta en el desabastecimiento de agua, resultado de múltiples factores como el cambio climático, la deforestación y el uso no sostenible del recurso hídrico. Esta situación demanda respuestas educativas contextualizadas y culturalmente significativas. La WMO (2024) señala que 2023 fue el año más cálido registrado en América Latina y el Caribe, con un aumento del nivel del mar y huracanes de gran intensidad, lo que ha provocado un incremento de muertes en la región, así como afectaciones en la seguridad alimentaria y la pérdida de flora y fauna. En la enseñanza de la biología, es necesario integrar formas de conocimiento diferentes a los referentes científicos, dado que esta crisis es compleja y abarca múltiples dimensiones e incertidumbres. Por tanto, se requiere articular diversas formas de conocimiento.

Funtowicz y Ravetz (1991) proponen el concepto de ciencia posnormal, al argumentar que los problemas complejos no pueden abordarse desde enfoques tradicionales de la ciencia; por el contrario, requieren la incorporación de otros conocimientos, así como de valores y creencias en los procesos de investigación y gestión ambiental. En

este marco, los hechos son inciertos, los valores están en disputa, las apuestas son altas y las decisiones son urgentes. Esto resulta especialmente relevante en contextos donde los problemas no han sido resueltos desde la ciencia tradicional, lo que implica abrirla a la deliberación pública y a la diversidad de perspectivas.

En este sentido, se desarrolla y analiza una propuesta que busca ampliar las zonas de contacto entre diferentes actores, entendidas como espacios en los que, según Molina, Cuéllar y Melo-Brito (2023), se configuran panoramas interculturales heterogéneos. Estos espacios exigen posturas plurales y críticas, capaces de deconstruir hegemonías, naturalizaciones e invisibilizaciones de la diversidad y la diferencia cultural. Esta interacción intercultural busca que los estudiantes cuestionen y enriquezcan sus marcos de referencia.

Esta propuesta educativa surge de las reflexiones desarrolladas en el seminario titulado *Educación científica intercultural: soluciones prácticas*, del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UD), y busca fomentar la reflexión sobre el agua, explorando su importancia como recurso vital, así como su significado cultural y espiritual, enraizado en las sabidurías ancestrales de los pueblos originarios de Bogotá.

Se retoma la cosmovisión y los conocimientos muisca, los cuales resultan relevantes frente a la situación de precarización en el acceso al agua potable en Bogotá. Los muisca, a través de observaciones astronómicas, lograron establecer un calendario agrícola y ceremonial que predecía patrones estacionales y ciclos de lluvias bimodales. En particular, este conocimiento ancestral influyó en la planificación del sistema hídrico de la ciudad, incluyendo la ubicación de fuentes y nacederos, lo cual fue considerado en etapas tempranas del diseño del acueducto de Bogotá (IDCP, 2010). Asimismo, aporta una comprensión de los ciclos naturales del agua y promueve una visión pluralista que trasciende el conocimiento científico y técnico.

A partir de lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo una propuesta educativa intercultural, basada en la cosmovisión muisca y en categorías como el incremento de contactos culturales, la visibilización de saberes invisibilizados y la negociación de perspectivas, permite identificar transformaciones en los marcos de referencia de estudiantes de secundaria frente al agua en el contexto de la crisis hídrica en Bogotá?

Marco teórico

Entre 2022 y 2024, los embalses de Bogotá no han logrado alcanzar toda su capacidad debido a diversos factores, entre ellos la deforestación y el cambio climático como





impulsores de la crisis global. Estos cuerpos de agua constituyen sistemas complejos que requieren condiciones ecológicas específicas, las cuales dependen, en parte, del comportamiento de las personas en la ciudad.

El planteamiento de esta propuesta se fundamenta en la cosmovisión muisca, la cual contribuye a una educación ambiental más ética y respetuosa de la diversidad biológica y cultural, y fortalece el compromiso con el cuidado del agua desde un enfoque intercultural. En este sentido, se retoma el concepto de cultura propuesto por Geertz (1973) y la noción de interculturalidad desarrollada por Canclini (2004). Asimismo, el análisis se realiza a partir de las categorías formuladas por Molina, Cuéllar y Melo-Brito (2023): (1) fronteras y zonas de contacto, (2) concepciones, (3) relaciones entre sistemas de conocimiento y (4) conflictos culturales.

El enfoque se centra en la categoría de fronteras y zonas de contacto, la cual se subdivide en: incremento de contactos culturales; visibilización de los saberes invisibilizados; negociaciones y cambios de perspectiva; campos conceptuales, y contacto entre experiencias.

Metodología

La propuesta educativa se diseñó y ejecutó en cuatro fases metodológicas: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y experimentación activa. Esta se organiza mediante experiencias estructuradas que promueven la reflexión y la acción (véase tabla 1), y está dirigida a estudiantes con una edad promedio de 14 años, quienes cursan el grado noveno en la localidad de Bosa, Bogotá.

Tabla. 1. Fases metodológicas de la propuesta educativa.

Fase	Descripción
Lectura de la narración muisca	Se introduce la historia de Madre Bagué y Chiminigagua, enfatizando la importancia del agua como un elemento sagrado y fundamental para la vida.
Preguntas sobre la historia	Se desarrollan preguntas reflexivas sobre la importancia del agua, su papel en la creación, y el legado cultural que representa.
Discusión sobre la contaminación	Los estudiantes discuten cómo la contaminación del agua afecta a los seres vivos y al equilibrio natural, reflexionando sobre la importancia de su cuidado.
Reflexión sobre prácticas cotidianas	Reflexionan sobre prácticas cotidianas que podrían cambiar para reducir la contaminación del agua y cómo estas se relacionan con la cosmovisión de la narración.
Debate sobre el cuidado del agua	Los estudiantes debaten sobre la efectividad de acciones individuales frente a acciones colectivas para la conservación del agua, explorando diferentes perspectivas.
Reflexión y discusión general	Se abre un espacio para una discusión abierta donde todos los estudiantes comparten pensamientos y reflexiones sobre las perspectivas discutidas.

Se sistematizaron y codificaron las respuestas de 130 estudiantes a partir de discusiones, reflexiones, grabaciones de clase y producciones escritas. Para facilitar el análisis y garantizar la confidencialidad, a cada estudiante se le asignó un código numérico (por ejemplo, 9041), el cual se utilizó en las citas a lo largo del texto. El análisis se realizó con base en las subcategorías propuestas por Molina, Cuéllar y Melo-Brito (2023) en relación con las fronteras y zonas de contacto.

Resultados y conclusión

En la subcategoría incremento de contactos culturales, los estudiantes destacan un contraste entre la visión occidental del agua como recurso y la visión muisca, que la concibe como un ser sagrado y espiritual. Este contraste genera una movilización hacia otros valores culturales, en la que reconocen que la cosmovisión muisca es respetuosa con el agua:

“Ellos conocen más sobre el agua y dan más importancia que nosotros” (9041)

“para ellos es más que un recurso natural, es un elemento sagrado” (9023).

Asimismo, reconocen el agua como símbolo de vida, fertilidad y memoria, conceptos arraigados en la visión holística y espiritual de culturas ancestrales. Este intercambio cultural evidencia que las narrativas conectan con una concepción del agua distinta a la habitual, lo que los lleva a reconocer su valor simbólico y espiritual como promotora del equilibrio y la coexistencia. Esta apertura fomenta el intercambio de ideas sobre el agua como pilar cultural y sagrado:

“Esto importa porque permite el equilibrio y protege la vida, crea prosperidad y coexistencia” (9032) “Aprender estas historias y tener aún más conocimiento para mejorar nuestro cuidado del agua.” (9043); “Enseñándole a la comunidad que el agua es más que un recurso; lo debemos ver como un Dios” (9011).

Los estudiantes muestran una mayor conciencia sobre cómo el agua afecta a la naturaleza y a las comunidades que dependen de ella. Reconocen que su agotamiento tendría consecuencias graves para la vida, la cultura y las tradiciones, lo que promueve un entendimiento más integral sobre su cuidado:

“Si acabamos las reservas de agua, esto afectará nuestras comunidades” (9042); “Nos quedaríamos sin el sustento de vida más importante” (9031).



Es importante señalar que, al incluir la cosmovisión muisca en el aula, se debe evitar presentarla únicamente como una perspectiva espiritual, ya que esto podría generar el riesgo de idealizar o exotizar estos saberes, considerándolos como algo místico o ajeno, y no como una forma de conocimiento válida y práctica.

En la subcategoría visibilización de los saberes invisibilizados, los estudiantes reconocen que desconocían otras perspectivas culturales, lo que permite afirmar que estos conocimientos han sido históricamente invisibilizados. Esta subcategoría resalta la importancia simbólica del agua en otras cosmovisiones y cómo estas han sido relegadas por narrativas modernas. Las respuestas evidencian que, para los muisca, el agua tiene una conexión directa con la memoria ancestral, lo cual difiere de la perspectiva occidental, que le otorga un valor principalmente funcional:

“El agua guarda memoria y equilibrio de la naturaleza, es esencial para la vida” (9042) “Perderíamos la vida y los recuerdos, nos perderíamos a nosotros mismos” (9025).

No obstante, la visibilización de los saberes indígenas resulta compleja, ya que no siempre se les reconoce con la misma legitimidad que a los conocimientos científicos. En contextos educativos donde predomina la ciencia occidental, existe el riesgo de que estos saberes sean percibidos como complementarios o anecdóticos, en lugar de constituir alternativas válidas para interpretar el mundo.

En la subcategoría negociaciones y cambios de perspectiva, se evidencia que los estudiantes atraviesan procesos de reflexión interna sobre cómo valoran el agua. En este proceso, cuestionan su visión del agua como recurso y la resignifican como un elemento de relevancia cultural, lo que muestra una disposición a reconfigurar su comprensión. Las narrativas facilitan esta introspección y transformación al promover la reflexión sobre su uso y significado. Este cambio de perspectiva indica una apertura hacia los valores indígenas y una mayor sensibilidad hacia el agua como un elemento digno de cuidado y respeto:

“Para honrar, respetar la memoria sobre sus conocimientos para poder tener equilibrio y conocimiento para las siguientes generaciones” (9023); “Técnicamente volveríamos a la oscuridad sin esperanza de una nueva creación” (9011); “Se pierden cultivos, animales acuáticos, tendríamos enfermedades; nuestro cuerpo necesita de ella para vivir” (9024);

Sin embargo, este proceso puede generar incomodidad en algunos estudiantes al cuestionar valores profundamente arraigados. Para algunos, concebir el agua como un “ser sagra-

do” o “guardián de la memoria” puede entrar en tensión con sus creencias, lo que podría generar resistencia frente a la propuesta. Este proceso, aunque valioso, resulta complejo y desafiante.

En la subcategoría campos conceptuales, se observa un desarrollo en la sensibilidad de los estudiantes, así como una ampliación de sus marcos conceptuales, motivados por las discusiones sobre el simbolismo y la importancia del agua. Se incorporan perspectivas que trascienden lo ambiental, destacando el agua como fuerza vital para la biodiversidad y las consecuencias de su pérdida o mal uso. Los estudiantes evidencian un desarrollo en su conciencia social y ecológica, reconociendo su impacto en el bienestar colectivo y la justicia ambiental:

“La contaminación afecta al agua dado que esto daña cosechas al igual que los ecosistemas” (9034); “Pérdidas de comida al igual que el agua; afectaría la diversidad, malgastarla o hacer un mal uso acabaría con todo esto” (90312).

No obstante, aunque se reconoce una expansión conceptual, a corto plazo es difícil asegurar que esta sensibilidad intercultural se mantenga o se traduzca en acciones concretas. Existe la posibilidad de que el impacto de la actividad sea limitado si los estudiantes no encuentran formas prácticas de aplicar estos conocimientos en su vida cotidiana.

Finalmente, en la subcategoría contacto entre experiencias, se evidencia una dimensión emocional caracterizada por expresiones de nostalgia y motivación. Los estudiantes reconocen el agua como portadora de memoria ancestral, vida y equilibrio natural, lo que refuerza la idea de que su cuidado es fundamental para la supervivencia humana y ecológica. Asimismo, se reconoce la interdependencia entre humanidad y naturaleza, en la que el agua ocupa un lugar central en las relaciones culturales.

En conclusión, la propuesta se destaca por basarse en narrativas que promueven una educación científica intercultural con potencial transformador, al abrir espacios de diálogo entre saberes diversos y favorecer el cuestionamiento de marcos de referencia establecidos. No obstante, estas experiencias deben estar acompañadas de reflexiones críticas que permitan a los estudiantes confrontar y resignificar sus propios valores. De este modo, es posible trascender la experiencia narrativa hacia procesos de apropiación significativa de los saberes, en los que se reconozca la igualdad epistemológica entre distintas formas de conocimiento y se integren estas perspectivas en la vida cotidiana. Para potenciar estos aprendizajes, se recomienda complementar la propuesta con situaciones problemáticas que puedan ser abordadas desde diversos tipos de saberes.



Referencias

- Funtowicz, S., & Ravetz, J. (1991). A new scientific methodology for global environmental issues. En R. Costanza (Ed.), *Ecological economics: The science and management of sustainability* (pp. 137–152). Columbia University Press.
- García Canclini, N. (2004). Consumo cultural: una propuesta teórica. En G. Sunkel (Ed.), *El consumo cultural en América Latina* (pp. 72–95). Convenio Andrés Bello.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (IDPC). (2010). *Agua: fuente en Bogotá*. https://issuu.com/patrimoniobogota/docs/agua_fuentes_baja
- Molina, A., Cuéllar, J., y Melo-Brito, L. (2023). Campo conceptual de la educación científica rural con enfoque intercultural: primera aproximación. En Hernández, Sanabria y Pedraza (Eds.), *Enseñanza de las ciencias, interculturalidad y contexto rural: una mirada latinoamericana*. UPTC.
- World Meteorological Organization. (2024). *El estado del clima en América Latina y el Caribe 2023* (OMM n.º 1351). <https://library.wmo.int/es/records/item/68895-el-estado-del-clima-en-america-latina-y-el-caribe-2023>



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Factores motivacionales relacionados con la deserción en Colombia

Adriana Patricia Huertas Bustos¹

Resumen

Diversos estudios internacionales han identificado que las tasas de deserción en la educación superior pueden superar el 40 %, lo que pone de manifiesto la magnitud de esta problemática a escala global. Este fenómeno no solo refleja las dificultades de los estudiantes para mantenerse en sus programas académicos, sino que también revela las múltiples barreras que enfrentan en su proceso educativo. Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio identificó los factores motivacionales relacionados con la autorregulación del aprendizaje que inciden en la deserción en la educación superior en Colombia. Para ello, se empleó un muestreo por conveniencia y se recopiló información de 145 participantes. El instrumento utilizado para la recolección de la información se basó en el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). Los resultados permitieron concluir que la falta de motivación, autoeficacia y creencias de control incrementa la probabilidad de abandono académico.

Palabras clave: deserción, motivación, autorregulación del aprendizaje.

Abstract

Various international studies have identified that dropout rates in higher education can exceed 40%, which highlights the magnitude of this problem on a global scale. This phenomenon not only reflects the difficulties students face in remaining in their academic programs, but also reveals the multiple barriers they encounter throughout their educational trajectories. In view of the above, this study identified the motivational factors related to self-regulated learning that influence dropout in higher education in Colombia. A convenience sampling method was used, and data were collected from 145 participants. The

¹ Docente e investigadora, Corporación Universitaria Minuto De Dios – Rectoría Virtual.

instrument used for data collection was based on the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). The results led to the conclusion that low motivation, low self-efficacy, and weak control beliefs increase the likelihood of academic dropout.

Keywords: dropout, motivation, self-regulated learning.

Introducción

La deserción en la educación superior es un fenómeno que afecta y genera preocupación en universidades de todo el mundo. A lo largo de los años, se ha estudiado desde diversas perspectivas, identificándose una serie de factores que impulsan a los estudiantes a abandonar sus programas académicos, ya sea de forma voluntaria o forzosa (Castro y Machuca, 2023). Según los reportes de la *OECD* (2016), algunos países como Hungría, Nueva Zelanda y Estados Unidos registraron tasas de deserción superiores al 40 %, mientras que Japón, Corea, Dinamarca y Bélgica presentaron tasas inferiores al 15 %. Por otro lado, de acuerdo con el Banco Mundial (2015), en América Latina, Bolivia y Colombia mostraron tasas de deserción superiores al 40 %, mientras que Uruguay, Paraguay y Chile registraron tasas inferiores al 15 %.

El informe del LEE (2023) señala que, entre 2000 y 2021, aproximadamente el 11 % de los estudiantes universitarios en Colombia abandonaron sus estudios, lo que equivale a uno de cada diez. Esta tasa de deserción refleja no solo la magnitud del problema, sino también la diversidad de factores que influyen en la decisión de los estudiantes de abandonar sus programas académicos. Diversos estudios realizados en el contexto colombiano han identificado múltiples causas que explican este fenómeno. Entre ellas, se destaca la falta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca, ya que cuando los estudiantes no logran encontrar un propósito claro en sus estudios o perciben que sus esfuerzos no se ven recompensados, aumenta la probabilidad de abandono.

Los aspectos mencionados, junto con las preocupantes cifras de deserción en la educación superior en Colombia, subrayan la relevancia de este fenómeno en el contexto universitario. La deserción no solo afecta a los estudiantes a nivel individual, sino que también tiene repercusiones significativas para las instituciones de educación superior y para el país en su conjunto. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo identificar los factores motivacionales relacionados con la autorregulación del aprendizaje que inciden en la deserción en la educación superior en Colombia.

Marco teórico

Este apartado aborda dos ejes temáticos fundamentales del estudio: la autorregulación del aprendizaje y la deserción en la educación superior. Para Zimmerman (1989), la autorregulación es el grado en que los individuos participan, de manera motivacional, metacognitiva y comportamental, en sus propios procesos de aprendizaje. En su modelo de autorregulación, Zimmerman (2002) plantea que la motivación se manifiesta en tres fases del proceso de aprendizaje:

1. Fase de preparación: en esta fase, la motivación influye en la forma en que los estudiantes establecen metas claras y realistas para su aprendizaje, así como en el nivel de esfuerzo que están dispuestos a invertir en el proceso.
2. Fase de ejecución: durante el desarrollo del aprendizaje, la motivación ayuda a los estudiantes a mantener su esfuerzo y enfoque, así como a persistir frente a las dificultades. Las creencias de autoeficacia (entendidas como la percepción de la propia capacidad para alcanzar metas) desempeñan un papel crucial en esta etapa.
3. Fase de autorreflexión: en esta fase, la motivación influye en la capacidad de los estudiantes para evaluar su desempeño, reflexionar sobre sus logros y dificultades, y realizar ajustes en sus estrategias de aprendizaje para futuras tareas.

Por otro lado, la deserción es un fenómeno que afecta a las instituciones educativas en diferentes niveles de formación y se considera un problema de los sistemas educativos a escala global. En el caso de la educación superior, reportes internacionales indican que diversos países presentan dificultades en este sentido. Para el MEN (2009), la deserción se refiere al estado de un estudiante que, de manera voluntaria o forzosa, no se matricula durante dos o más períodos académicos consecutivos en el programa en el que estaba inscrito y que no se ha graduado ni se ha retirado por motivos disciplinarios. En Colombia, existe un sistema de información especializado para el análisis de la permanencia en la educación superior, que realiza seguimiento a la deserción estudiantil, conocido como SPADIES.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y se llevó a cabo con estudiantes colombianos de programas de educación superior, incluidos programas técnicos, tecnológicos y universitarios. El estudio utilizó un muestreo por conveniencia; se invitó a los estudiantes a participar de manera voluntaria y se recopiló información de 145 participantes (84 mujeres y 61 hombres).



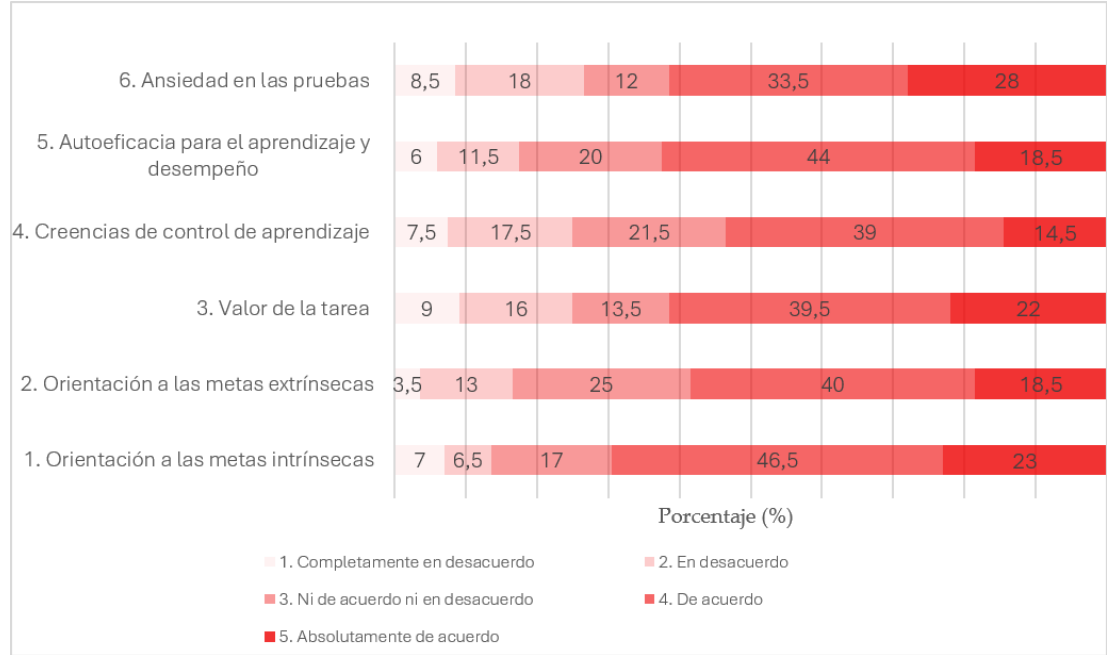
El instrumento utilizado para la recolección de la información se basó en el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), un cuestionario diseñado para evaluar la motivación y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes (Pintrich et al., 1991). El MSLQ está conformado por dos componentes: la motivación y las estrategias de aprendizaje. El componente motivacional del instrumento evalúa seis aspectos: (1) orientación a las metas intrínsecas, (2) orientación a las metas extrínsecas, (3) valor de la tarea, (4) creencias de control del aprendizaje, (5) autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño y (6) ansiedad ante las evaluaciones.

Para el desarrollo del proyecto se implementaron las siguientes fases: (1) selección de los participantes por parte del grupo de coinvestigadores; (2) solicitud del consentimiento informado a los estudiantes participantes e implementación del instrumento en línea a la muestra seleccionada; (3) análisis de los resultados; y (4) interpretación de los resultados.

Resultados y discusión

Como se observa en la gráfica 1, el 46,5 % de los participantes está “de acuerdo” y el 23 % está “absolutamente de acuerdo” con la orientación hacia las metas intrínsecas. Estos datos indican que más del 69,5 % de los estudiantes reconoce que la motivación personal y el deseo de aprender son aspectos clave en su desarrollo académico. Esta tendencia sugiere que una proporción significativa de estudiantes percibe que la ausencia de estos factores podría constituir un desencadenante del abandono de sus estudios universitarios.

Gráfica 1. Factores motivacionales relacionados con la deserción en Colombia.



En el caso de las metas extrínsecas, el 40 % de los participantes está “de acuerdo” y el 18,5 % “absolutamente de acuerdo”. Este resultado sugiere que una proporción considerable de estudiantes depende de estímulos externos para mantener su motivación y compromiso en el proceso educativo. La ausencia de estos incentivos o recompensas externas podría disminuir su disposición a involucrarse activamente en sus estudios y, en consecuencia, conducir al abandono de sus carreras universitarias.

En relación con el valor de la tarea, se observa que el 39 % de los estudiantes está “de acuerdo” y el 22 % “absolutamente de acuerdo”. Esto indica que un 61,5 % de los estudiantes no percibe la importancia ni la utilidad de las actividades académicas que realiza en la universidad. Esta falta de valoración de las tareas contribuye a reducir el interés por los estudios universitarios y aumenta la probabilidad de deserción académica.

Respecto a las creencias de control del aprendizaje, se encontró que el 39 % de los estudiantes está “de acuerdo” y el 14,5 % “absolutamente de acuerdo”, lo cual sugiere que más del 50 % no percibe control sobre su proceso de formación. Esto podría reflejar una baja confianza en su capacidad para obtener buenos resultados de aprendizaje. Asimismo, estas percepciones pueden generar frustración y disminuir el interés por el estudio.

En cuanto a la autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño, se identificó que el 44 % de los estudiantes está “de acuerdo” y el 18,5 % “absolutamente de acuerdo”. Esto sugiere que las bajas expectativas de éxito frente a una tarea específica podrían propiciar pensamientos de abandono, ya que los estudiantes pueden percibir que no cuentan con las capacidades necesarias para afrontar las exigencias académicas.

Finalmente, en relación con la ansiedad ante las evaluaciones, el 33,5 % de los estudiantes estuvo “de acuerdo” y el 28 % “absolutamente de acuerdo”. Estos resultados permiten inferir que el 61,5 % de los estudiantes experimenta preocupación frente a los exámenes en sus cursos universitarios.

Conclusiones

Los factores motivacionales que inciden en la deserción, en orden de relevancia, son los siguientes: en primer lugar, la orientación hacia las metas intrínsecas; en segundo lugar, la autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño; en tercer lugar, el valor de la



tarea y la ansiedad ante las evaluaciones; en cuarto lugar, la orientación hacia las metas extrínsecas; y, finalmente, en quinto lugar, las creencias de control del aprendizaje.

En otras palabras, los estudiantes con mayor predisposición a la deserción son aquellos que presentan una menor orientación hacia las metas intrínsecas, una autoeficacia reducida, una mayor ansiedad frente a las evaluaciones, una orientación predominante hacia metas extrínsecas y creencias limitadas sobre el control que pueden ejercer sobre su proceso de aprendizaje.

Referencias

- Banco Mundial. (2015). *Cuando la escuela no sirve para encontrar buenos trabajos*. <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/02/09/latinamerica-high-school-good-employment>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *Informe n.º 74: Deserción en la educación superior en Colombia*. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/INFORME-74-DESERCIO%CC%81N-EDU-SUPERIOR2023.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Imprenta Nacional de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- OECD. (2016). *Education at a glance*. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. NCRIPTAL, University of Michigan.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–19). Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Literacidades académicas y formación disciplinar en pregrado: experiencias de estudiantes no tradicionales

Elizabeth Narváez Cardona¹

Pilar Mirely Chois Lenis²

Ana Milé Ramos³

Resumen

Este estudio cualitativo aporta a la discusión sobre las condiciones de acceso y permanencia de estudiantes no tradicionales en la educación universitaria y se enfoca en las exigencias de la cultura escrita para la formación disciplinar⁴. A partir de datos reportados por estudiantes de tres programas académicos colombianos, se identifica una población predominantemente no tradicional, enfrentada a desafíos epistemológicos en asignaturas obligatorias para su formación. Los hallazgos subrayan la coexistencia de múltiples literacidades académicas, más allá de las formas canónicas de escritura —como ensayos e informes—,

- ¹ Profesora de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle (Colombia). Doctora en Educación, con énfasis en enseñanza y aprendizaje y estudios de la escritura, por la Universidad de California, Santa Bárbara (EE. UU.), gracias a una beca Fulbright Colombia (2011–2016). Correo: narvaez.elizabeth@correounivalle.edu.co
- ² Profesora de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca (Colombia). Doctora en Ciencias de la Educación. Correo: pilarchois@unicauca.edu.co
- ³ Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia (Colombia), candidata a Magíster en Filosofía por la Universidad de Caldas. Correo: ana.ramos@udla.edu.co
- ⁴ Se asume la distinción entre disciplinas y profesiones a partir de Russell y Cortes (2012), quienes proponen diferenciar entre prácticas académicas orientadas al aprendizaje universitario y prácticas científicas de investigación. Desde esta perspectiva, se plantea que los egresados de programas de pregrado son, con mayor frecuencia, miembros de organizaciones profesionales, no necesariamente académico-científicas. En consecuencia, se les demandará una escritura de carácter profesional, más que científico-investigativa, académica o disciplinar, si estas últimas se entienden como cuerpos de conocimiento científico-académico que no necesariamente se vinculan con ocupaciones profesionales definidas.

que hemos denominado literacidades hermenéuticas y enciclopédicas, para la apropiación del conocimiento disciplinar a partir de la lectura, la escritura y la interacción en torno a los textos. Estos resultados permiten comprender los cambios disciplinares e identitarios asociados con el acceso a la educación superior y plantean la necesidad de adaptar las prácticas educativas para apoyar a la creciente población de estudiantes no tradicionales.

Palabras clave: estudiantes no tradicionales, formación disciplinar en pregrado, literacidades académicas.

Abstract

This qualitative study contributes to the discussion on the conditions of access to and retention of non-traditional students in higher education, focusing on the demands of written culture in disciplinary training. Based on data reported by students from three Colombian academic programs, the study identifies a predominantly non-traditional population facing epistemological challenges in compulsory courses required for their education. The findings highlight the coexistence of multiple academic literacies beyond canonical forms of writing, such as essays and reports, which we have termed hermeneutic and encyclopedic literacies, for the appropriation of disciplinary knowledge through reading, writing, and interaction around texts. These findings make it possible to understand the disciplinary and identity-related changes associated with access to higher education and underscore the need to adapt educational practices to support the growing population of non-traditional students.

Keywords: academic literacies, disciplinary training at undergraduate level, non-traditional students.

Introducción

Los estudios que analizan las condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes no tradicionales⁵ han focalizado su atención en variables sociodemográficas y en dimensiones estructurales, tales como la alimentación, la vivienda, la salud mental y emocional y las técnicas de estudio. Pocos trabajos se han ocupado de comprender las exigencias de

5 Caracterizar a la población denominada como estudiante no tradicionales es complejo dado que se trata de un colectivo diverso que comparte una o más de las siguientes características: primera generación de estudiantes universitarios en sus familias, adultos no jóvenes, estudiantes que estudian y trabajan, estudiantes cabezas de hogar, mamás o padres jóvenes, excombatientes, estudiantes provenientes de zonas rurales, personas con experiencias relacionadas con migraciones forzosas o pertenecientes a comunidades étnicas históricamente vulneradas, o personas con discapacidad. Y, más recientemente, estudiantes con experiencias escolares en tiempos de pandemia (Guirriman *et al.*, 2018).

acceso a la cultura escrita universitaria, en general, y a la cultura escrita para la formación disciplinar (Gravett, 2020), en particular. Establecer puentes entre estos dos aspectos sitúa este trabajo de investigación en el campo de estudio de las literacidades y se articula en torno a la siguiente pregunta: ¿qué tipos de literacidades emergen cuando un estudiante no tradicional cursa asignaturas de fundamentación disciplinar o profesional que lo enfrentan a altas demandas de cambio epistemológico?

Marco teórico

Los estudios del campo de las literacidades, conocidos en sus orígenes como los Nuevos Estudios de las Literacidades (NEL), han contribuido a la discusión sobre el uso, el acceso y la apropiación de la cultura escrita en distintos contextos socioculturales. En sus inicios, los NEL mostraron un especial interés por comprender, desde perspectivas etnográficas, las prácticas letradas⁶ emergentes en organizaciones y comunidades no escolarizadas.

Desarrollos posteriores de este campo abrieron la discusión sobre la importancia de reconocer los cambios y las negociaciones identitarias que enfrentan las personas al acceder a las prácticas letradas propias de un nuevo contexto sociocultural, en tanto sistemas de valores que coexisten en medio de tensiones de poder (Street, 2004).

Uno de los objetivos analíticos del campo de las literacidades es visibilizar prácticas letradas de personas o comunidades que pueden considerarse minorizadas, especialmente porque son descritas desde ideologías lingüísticas que las categorizan bajo la dicotomía escritura–pensamiento abstracto/complejo frente a oralidad–pensamiento concreto/inmediato (Street, 2004).

Esta dimensión del cambio identitario forma parte del acceso y la apropiación de las literacidades académicas, entendidas como las prácticas letradas asociadas a experiencias de educación formal (Lillis y Scott, 2007). Ocuparse de la comprensión de los complejos fenómenos de cambio y negociación de identidades al acceder a los conocimientos disciplinares escolarizados o preservados por las instituciones universitarias

6 Las prácticas letradas constituyen una unidad conceptual del campo de estudios de las literacidades que se utiliza para describir lo que las personas hacen, piensan y sienten, de forma individual o colectiva, al emplear diversos sistemas de representación (lingüísticos, gráficos, sonoros, corporales o híbridos), para participar en diferentes esferas de la vida y desde distintos roles socioculturales, en el marco de sistemas colectivos. En este trabajo se utilizarán como sinónimos los términos prácticas letradas y literacidades (Barton y Hamilton, 2004; Street, 2004; Zavala, 2019).



aporta a la toma de decisiones sobre cómo fortalecer las experiencias de educación formal (Sito et al., 2019).

Metodología

Para explorar las literacidades que emergen cuando estudiantes no tradicionales cursan asignaturas de fundamentación disciplinar que los enfrentan a altas demandas de cambio epistemológico, se diseñó un estudio cualitativo de enfoque interpretativo basado en una muestra por conveniencia. Se accedió a las experiencias reportadas por estudiantes de tres programas académicos a los que están afiliadas las coinvestigadoras. La tabla 1 presenta una breve caracterización de los programas académicos participantes.

Tabla 1. Caracterización de los programas académicos

Programa académico	Caracterización de la universidad	Año de apertura del programa	Período de admisión	Duración del programa (semestres)
Fonoaudiología	Universidad pública del suroccidente colombiano, fundada en 1827	1998	Semestral	10
Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura	Universidad pública del sur colombiano, fundada en 1982	2010	Semestral	10
Licenciatura en Educación Infantil	Universidad pública del suroccidente colombiano, fundada en 1945	2022	Anual	8

Fuente: elaboración propia.

Se diseñó un cuestionario con dos propósitos: i) caracterizar los perfiles de los estudiantes participantes e identificar su posible autoidentificación como estudiantes no tradicionales, y ii) identificar posibles relaciones entre las prácticas letradas y las experiencias de aprendizaje vividas en asignaturas de formación disciplinar o profesional⁷ que ellos consideraron intelectualmente desafiantes. El cuestionario se presenta en el anexo digital 1.

Los resultados se procesaron mediante: i) los conteos automáticos realizados por Google Forms; ii) la elaboración de tablas dinámicas en Excel, y iii) análisis guiados con ChatGPT

7 Consideramos asignaturas de formación disciplinar aquellas que son obligatorias en el plan de estudios y no hacen parte del área de fundamentación general como inglés, escritura, deporte formativo, humanidades y afines.

(versión gratuita). La triangulación de esta información se utilizó para realizar inferencias interpretativas de generalización analítica, no estadística. El protocolo de procesamiento utilizado con ChatGPT se presenta en el anexo digital 2.

Resultados

Perfil de los estudiantes participantes del cuestionario

Se obtuvieron 302 cuestionarios diligenciados, distribuidos de la siguiente manera: 215 en Fonoaudiología (con participación de estudiantes desde el semestre 3.º hasta el 10.º); 42 en Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura (con participación de estudiantes desde el semestre 1.º hasta el 10.º, excepto los semestres 7.º y 8.º); y 45 en Licenciatura en Educación Infantil (con participación de estudiantes desde el 1.º hasta el 5.º semestre, correspondiente a la cohorte con la que abrió el programa en 2022).

En los tres programas, la mayoría de los participantes se autorreportaron como estudiantes no tradicionales, al seleccionar al menos una característica de la lista correspondiente: Fonoaudiología, 183/215; Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, 41/42; y Licenciatura en Educación Infantil, 42/45

Asignaturas de formación disciplinar o profesional consideradas desafiantes

La cantidad de asignaturas mencionadas como desafiantes en cada programa fue la siguiente: en Fonoaudiología, 13; en Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, 15; y en Licenciatura en Educación Infantil, 11.

Un análisis de los títulos de las asignaturas consideradas desafiantes muestra que, en el caso de Fonoaudiología (7/13) y de la Licenciatura en Educación Infantil (8/11), casi la mitad de las denominaciones hacen referencia a objetos específicos del campo de formación (p. ej., *Desarrollo del lenguaje*, *Práctica integral I* y *Audiología para Fonoaudiología*; e *Inclusión y discapacidad*, *Taller de conceptos: infancia y saber pedagógico* y *Arte, juego y creatividad*). Por su parte, en la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura (8/15), los títulos de las asignaturas remiten a objetos propios de las ciencias del lenguaje y los estudios literarios (p. ej., *Fonética y fonología de la lengua castellana*, *Semántica y pragmática*, *Análisis crítico del discurso*).

Estos resultados permiten explorar las posibles relaciones entre los desafíos enfrentados por los estudiantes en las asignaturas y las formas de pensar o actuar asociadas a las identidades profesionales, en contraste con las identidades de las disciplinas que





nutren los campos de formación (p. ej., la psicología, la neuroanatomía o la lingüística, respectivamente).

Tipos de literacidades emergentes a partir de experiencias desafiantes en asignaturas de fundamentación disciplinar⁸

Para los propósitos de esta ponencia, se abordan las literacidades identificadas de forma común entre los programas objeto de estudio (tablas 2 y 3).

Tabla 2. Literacidades coexistentes en los tres programas

Tipos de litera- cidades	Ideales letrados	Conflictos emergentes	Casos
Hermenéuticas	Capacidad de interpretar críticamente los textos, promoviendo un pensamiento relacional que trasciende la comprensión literal. Este enfoque implica un análisis profundo que permite identificar y construir múltiples conexiones entre los textos, enriqueciendo así la comprensión.	Cuando no se logra establecer estas relaciones, se limita el potencial interpretativo, lo que restringe la capacidad de vincular ideas y contextos de manera significativa.	R95: Es una asignatura que requiere mucho tiempo de estudio; pone a prueba la capacidad de síntesis y asociación. Todo en Audiología funciona como un engranaje que permite llegar a un diagnóstico correcto. R31: Se debía leer y comprender lo leído, identificando acciones o hechos fundamentales, dado que siempre se realizaban cuestionarios en la siguiente clase. R6: Resultó una asignatura entretenida por el nivel que proponía, ya que los temas se articulaban de manera coherente y el aprendizaje fue significativo.

Fuente: elaboración propia.

7 A partir de la pregunta «Explica ¿por qué esa asignatura te pareció muy desafiante en el plano intelectual?», se elaboró una tabla organizada en cuatro columnas: i) los enunciados originales de los estudiantes; ii) los tipos de literacidades y los rasgos de las prácticas asociados con los ideales de la cultura escrita; iii) los rasgos de las prácticas letradas que entraban en conflicto, con énfasis en las tensiones y contradicciones identificadas en los enunciados de los estudiantes; y iv) la comparación entre los contextos de estudio, orientada a identificar coincidencias y formas de coexistencia en los datos correspondientes a los tres programas académicos.

Tabla 3. Literacidades coexistentes en dos de los tres programas

Tipos de literacidades	Ideales letrados	Conflictos emergentes	Casos
Enciclopédicas	Preservación del conocimiento y creación de memoria histórica.	Reproducción de saberes desde una única perspectiva, lo que refleja rasgos monológicos y ventrílocuos.	R11: Debíamos aprendernos prácticamente el libro escrito por la docente, me costó mucho entender las edades de adquisición del [lenguaje] y su desarrollo como tal. También había mucha discrepancia entre los autores y en cuanto a bibliografía me parece que estaba muy arraigada a Acosta habiendo muchos más autores y enfoques de intervención, por lo que tendía a confundirme y hacer mi proceso de
Evaluación escolar estandarizada	Escritura de evaluación del aprendizaje escolarizado basada en géneros discursivos como el examen escrito corto Quiz, que exige al escritor comunicar información que ya conoce su lector.	Escritura repetitiva y Lectura memorística de reconocimiento del contenido.	R180: Durante las clases creía entender los temas, pero ya en los parciales era diferente, el profesor quería que se respondiera de una forma precisa como él lo decía. Además, que su único método era hablar en clase, no tenía otros métodos de enseñanza.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos indican que la característica más frecuente es la autoidentificación como estudiante no tradicional. Este tipo de población estudiantil parece caracterizar a los tres programas académicos objeto del estudio. Adicionalmente, la mayoría de los estudiantes participantes reporta haber cursado al menos una asignatura del plan de estudios que consideraron desafiante. En síntesis, puede afirmarse que las prácticas educativas, en el contexto de la docencia universitaria, se dirigen a estudiantes no tradicionales, y se confirma el carácter epistemológicamente desafiante de las experiencias de formación en el marco de asignaturas obligatorias.

También, se asume que múltiples literacidades pueden coexistir en las experiencias de formación disciplinar de los estudiantes de pregrado y que no deben considerarse positivas o negativas en sí mismas. El análisis de los datos sugiere que resulta deseable dicha coexistencia a lo largo del proceso formativo; sin embargo, dado que —como evidencian

los resultados— se trata de una población cada vez mayor de estudiantes no tradicionales, las literacidades académicas trascienden la escritura de documentos canónicos del aprendizaje universitario (ensayos, reseñas, informes, trabajos de grado) y se configuran en las formas en que se lee, se escribe, se habla y se interactúa para acceder y construir conocimiento. Estas incluyen, entre otras, literacidades hermenéuticas, enciclopédicas y de evaluación del aprendizaje, en relación con los contextos y las identidades asociadas a los campos de formación.

Estos resultados permiten comprender los cambios disciplinares e identitarios asociados con el acceso a la educación superior y plantean la necesidad de adaptar las prácticas educativas para apoyar a la creciente población de estudiantes no tradicionales.

Reconocimientos

Este trabajo se deriva del proyecto de investigación titulado *Apoyos pedagógicos y literacidades en la formación disciplinar y profesional de estudiantes no tradicionales* (C. I. 5352), financiado por tres universidades colombianas: con recursos directos de la Universidad del Valle y con aportes en especie de la Universidad del Cauca y la Universidad de la Amazonia.

Referencias

- Gravett, K. (2022). Feedback literacies as sociomaterial practice. *Critical Studies in Education*, 63(2), 261–274. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1747099>
- Guirriman, C. A., Sallán, J. G., Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2018). Perceptions about the university student profile in the context of mass higher education: Approaches from Chile. *Interciencia*, 43(12), 864–870. <https://www.redalyc.org/journal/339/33958034010/33958034010.pdf>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5–32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Russell, D. R., & Cortes, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 3–18). Brill. <https://core.ac.uk/download/pdf/323173301.pdf>
- Sito, L. R. S., Ramírez, L. Y. V., & Rendón, J. C. M. (2019). LEO en la práctica: La experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala*, 24(2), 419–438. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a12>
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81–107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Análisis narrativo para la educación rural: ¿qué oportunidades tenemos?

Jhohana Eugenia Reyes Mina¹

Yurley Contreras²

Elizabeth Narváez Cardona³

Resumen

Este trabajo analiza el potencial del análisis narrativo en la educación rural colombiana para construir saber pedagógico desde perspectivas no urbanas. Mediante una revisión de la literatura, se examinaron 60 resúmenes relacionados con la educación rural y el análisis narrativo. Los resultados destacan el interés por las narrativas biográficas y por los contextos rurales como vías para visibilizar experiencias docentes. La discusión presenta el análisis narrativo como una herramienta clave para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas rurales, abordar contextos atravesados por el conflicto y construir conocimiento educativo situado. Finalmente, se subraya la importancia de integrar metodologías como la etnografía y la hermenéutica para enriquecer este campo de estudio.

Palabras clave: análisis narrativo, educación rural, saber pedagógico

- 1 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle (Colombia). Docente del Ministerio de Educación Nacional desde 2010, en zona rural del departamento del Cauca, Colombia. Magíster en Educación. Psicóloga de profesión. Correo electrónico: jhohana.reyes@correounivalle.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8281-8532>.
- 2 Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar (Colombia). Directiva docente del Ministerio de Educación Nacional desde 2013. Magíster en Educación Matemática. Correo electrónico: y_contreras15@unisimon.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3713-0629>.
- 3 Profesora de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Doctora en Educación con énfasis en enseñanza y aprendizaje y en estudios de la escritura por la Universidad de California, Santa Bárbara (Estados Unidos), gracias a una beca de Fulbright Colombia (2011-2016). Correo electrónico: narvaez.elizabeth@correounivalle.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4589-8331>.

Abstract

This study analyzes the potential of narrative analysis in Colombian rural education to build pedagogical knowledge from non-urban perspectives. Through a literature review, 60 abstracts related to rural education and narrative analysis were examined. The results highlight interest in biographical narratives and rural contexts as ways to make teachers' experiences visible. The discussion presents narrative analysis as a key tool for reflecting on rural pedagogical practices, addressing contexts shaped by conflict, and constructing situated educational knowledge. Finally, it underscores the importance of integrating methodologies such as ethnography and hermeneutics to enrich this field of study.

Keywords: narrative analysis, pedagogical knowledge, rural education

Introducción

La educación rural en Latinoamérica ha sido ampliamente estudiada desde perspectivas históricas y, en el caso colombiano, se han desarrollado importantes trabajos que documentan el modelo de Escuela Nueva como política pública. Sin embargo, estudios recientes evidencian los desafíos que enfrentan los maestros rurales, quienes trabajan en condiciones adversas y bajo las exigencias de modelos educativos urbanos que no se ajustan a sus realidades contextuales. Esto resalta la necesidad de investigaciones que contribuyan a la construcción del saber pedagógico rural y que visibilicen las experiencias de los maestros. En este marco, el análisis narrativo se presenta como una herramienta clave para documentar estas vivencias y generar conocimiento situado, especialmente en contextos de riesgo asociados con la educación rural colombiana (Arias y Herrera, 2015).

Marcos de referencia

Análisis narrativo

El análisis narrativo es un enfoque utilizado en la investigación educativa para documentar y comprender las experiencias de los actores educativos a través de sus historias, destacando cómo sus trayectorias personales y profesionales reflejan o transforman sus realidades sociales y culturales. En el caso de la educación rural, el análisis narrativo contribuye a la reconstrucción de trayectorias biográficas, visibilizando los retos y logros de los maestros. Además, al integrarse con otras perspectivas metodológicas, como la etnografía y la hermenéutica, enriquece la interpretación y la comprensión de los procesos educativos situados en entornos complejos y de alta diversidad (Barón y Cancino, 2014).

Saber pedagógico y conocimiento pedagógico

El saber pedagógico se distingue como una forma de conocimiento situado, reflexivo y práctico que emerge de las experiencias de los docentes en contextos específicos, en torno a discursos y prácticas asociadas con la enseñanza (Zuluaga, 1999). Este saber integra dimensiones éticas, históricas y culturales que permiten al maestro interpretar y actuar en situaciones educativas situadas. Por otro lado, el conocimiento pedagógico suele asociarse con teorías que fundamentan y conceptualizan la educación con base en la investigación. Aunque ambos comparten un interés en torno a las prácticas educativas, el saber pedagógico se distingue por su vinculación con el contexto y la acción cotidiana, mientras que el conocimiento pedagógico se orienta hacia la formalización de la enseñanza (Herrera y Martínez, 2018; Zuluaga, 1999).

Ambos comparten un enfoque orientado a la transformación de la educación; sin embargo, el saber pedagógico, de carácter reflexivo y situado, se vincula con las realidades del aula y los contextos educativos específicos, mientras que el conocimiento pedagógico se centra en principios generales y teorías que guían la enseñanza y otras prácticas educativas.

Educación rural para la paz

La educación representa un escenario ideal para la transformación de una cultura violenta en una cultura de paz, dado su carácter preventivo y proactivo (Boqué, Pañellas, Alguacil y García, 2014). Desde esta perspectiva, no solo se busca mitigar los conflictos existentes, sino también prevenir su aparición futura mediante el fomento de valores como el respeto, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos desde edades tempranas. La educación en contextos rurales constituye un espacio crucial para promover la cultura de paz, especialmente en un entorno marcado por dinámicas sociales y culturales como las colombianas.

En particular, las instituciones educativas rurales multigrado en Colombia, altamente afectadas por la violencia, enfrentan el reto de abordar la historia y la memoria de los conflictos, proponiendo una enseñanza que integre diversas perspectivas y visibilice voces previamente silenciadas. Se ha documentado que, en estas escuelas rurales, los maestros tienden a utilizar herramientas repetitivas; no obstante, también es posible encontrar adaptaciones curriculares que emplean para responder a su contexto, como la inclusión de saberes locales en la experiencia formativa escolar.



Metodología

Se realizó una búsqueda de artículos de investigación y de revisión publicados en los últimos diez años en español, inglés y portugués en las bases de datos ProQuest, Redalyc, SciELO, Scopus y Web of Science, utilizando las siguientes combinaciones de términos:

- Tipos de análisis narrativo, análisis narrativo, investigación narrativa.
- Educación rural, docentes rurales, formación docente.

El proceso de extracción de información de los documentos se llevó a cabo mediante un protocolo de preguntas y procedimientos, apoyado en ChatGPT (versión gratuita) (anexo 1). La información obtenida se organizó en una tabla de Excel. Para los propósitos de esta ponencia, se analizó de forma parcial el procesamiento de los resúmenes de los artículos seleccionados.

Resultados

De la base de datos SciELO se seleccionó la mayor cantidad de publicaciones (38/60). Le siguen Web of Science (10/60) y Redalyc (10/60), mientras que de ProQuest y Scopus se obtuvo una sola publicación en cada caso. En cuanto al tipo de artículos, 37/60 corresponden a artículos de investigación y 23/60 a artículos de revisión. La distribución por idioma fue la siguiente: español (31/60), inglés (16/60) y portugués (13/60).

El análisis preliminar de los resúmenes muestra que 36/60 trabajos no se relacionan con la educación rural, mientras que 24/60 sí están vinculados con este campo. A continuación, se presentan las principales características del corpus analizado, considerando frecuencias superiores a seis casos.

En cuanto a los problemas de investigación reportados en los resúmenes, se observa una concentración en el tema de la educación rural y los maestros rurales (10/60), relacionado con aspectos como la identidad profesional y los retos específicos de los docentes en escuelas rurales. Le sigue el tema de las narrativas en educación (8/60), que aborda la investigación narrativa, las narrativas autobiográficas y su papel en la formación docente. En 6/60 casos, las publicaciones se centran en la teoría narrativa en investigación, abordando su aplicación metodológica.

Respecto a las razones de uso del análisis narrativo, la exploración de los resúmenes muestra que, en el corpus, el uso más frecuente corresponde al análisis de narrativas en contextos rurales (12/60); este enfoque refleja un interés por comprender las particularidades de las experiencias rurales mediante relatos. En segundo lugar, el análisis narrativo

biográfico o de historias de vida se identificó en 9/60 casos, lo que evidencia el uso de estas metodologías para explorar trayectorias personales y profesionales.

Asimismo, se identificaron tres razones de uso con igual frecuencia (7/60 cada una): el análisis de la identidad profesional o personal mediante narrativas, el análisis de narrativas en educación rural y multigrado, y la investigación sobre pedagogía y prácticas docentes en contextos rurales.

Finalmente, en relación con la manera en que se denomina el tipo de análisis narrativo en los resúmenes analizados, se encontró una dispersión de nominaciones (análisis narrativo, investigación narrativa, historia oral, análisis reflexivo de identidades, análisis comparativo de la memoria). El análisis biográfico-narrativo es el más frecuente (7/60), cuyo enfoque se centra en las historias de vida y la biografía de los participantes. Asimismo, se observa la mención de otros tipos de análisis en interacción con el análisis narrativo, como el análisis hermenéutico, el análisis etnográfico y el análisis fenomenológico (3/60 cada uno).

Discusión y conclusiones

Se puede afirmar que las características del corpus de resúmenes explorados están asociadas, principalmente, a trabajos hispanoamericanos publicados en español. Esta revisión exploratoria de la literatura muestra que el análisis narrativo, en el caso de la educación rural colombiana, constituye una oportunidad relevante para la construcción de conocimiento y de saber pedagógico desde perspectivas educativas no urbanas, especialmente porque en el sistema de formación docente del país no existe una formación inicial específica para maestros rurales.

El análisis exploratorio de los 60 resúmenes procesados indica que el aporte del análisis narrativo puede potenciarse siempre que los investigadores expliciten los matices y las posiciones en su uso dentro de la investigación pedagógica, como se describe a continuación:

1. El análisis narrativo puede emplearse como un medio para comprender la educación rural, entendida como una experiencia formativa situada que se reconstruye a partir de uno o varios de sus actores (estudiantes, familias o cuidadores, líderes comunitarios, docentes y otros miembros de la comunidad), especialmente en contextos de conflicto y riesgo en Colombia, con el fin de constituirse en insumos para la construcción de historia y memoria desde enfoques de educación para la paz.



2. El análisis narrativo puede emplearse como un medio para: a) comprender las condiciones de la educación rural a través de la reconstrucción de trayectorias biográficas de los maestros; o b) incidir en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales cuando se utiliza como parte de la reflexión pedagógica (saber pedagógico).
3. El enfoque narrativo exige la definición de unidades de análisis en función de las inferencias interpretativas que se construyan (p. ej., el saber pedagógico en torno a la toma de decisiones asociadas a eventos de emergencia por violencia), así como su articulación con otras perspectivas analíticas, como la etnografía, la hermenéutica y la fenomenología, siempre que se busque aportar a la construcción de saber pedagógico (conocimiento emergente de la práctica situada y reflexiva) o de conocimiento pedagógico (conocimiento teórico basado en reconstrucciones históricas, filosóficas u otras modalidades de investigación empírica en torno a las prácticas educativas).

Referencias

- Arias, A. M., & Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica en educación rural. *Revista Científica*, 23(3), 112–125. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Barón, B., & Cancino, J. S. (2014). La investigación biográfico-narrativa en educación. *Praxis Pedagógica*, 14(16), 39–52. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2834>
- Herrera, J. D., & Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, (49), 9–26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-7132>
- Pañellas Valls, M., Alguacil de Nicolás, M., & García Raga, L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 36(146), 80–97. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2014.146.43854>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía*. Universidad de Antioquia.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Prácticas letradas vernáculas en estudios sobre educación secundaria

Diana Carolina Rodríguez¹

Rober Giovani Gelvez Caballero²

Elizabeth Narváez Cardona³

Resumen

El estudio de las literacidades vernáculas en la educación secundaria ha sido clave para introducir discusiones sobre justicia epistémica en la educación formal. En América Latina, las investigaciones sobre estas literacidades se han centrado en las prácticas letradas que coexisten fuera de las experiencias escolarizadas, con énfasis en el desarrollo de identidades letradas vinculadas a tecnologías digitales. Estos enfoques han impulsado debates sobre la inclusión de dichas prácticas en la educación secundaria y han cuestionado su preservación o su reutilización dentro de un sistema educativo normativo y ortodoxo. En esta ponencia presentamos una revisión exploratoria de la literatura que muestra que la mayoría de los estudios recientes se enfoca en la relación entre las prácticas letradas vernáculas y las tecnologías digitales, especialmente en las ciencias sociales y humanas. No obstante, se advierte la necesidad de profundizar en su inclusión en disciplinas científicas y exactas, especialmente en el marco de la justicia epistémica para comunidades vulnerables.

1 Licenciada en Literatura, magíster en Lingüística y Español, y estudiante del quinto semestre del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Correo electrónico: diana.orbea@correounivalle.edu.co

2 Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación, magíster en Práctica Pedagógica, y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar (Cúcuta, Colombia). Correo electrónico: r_gelvez3@unisimon.edu.co

3 Profesora de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle (Colombia). Doctora en Educación, con énfasis en enseñanza y aprendizaje y estudios de la escritura, por la Universidad de California, Santa Bárbara (Estados Unidos), gracias a una beca Fulbright Colombia (2011–2016).

Correo electrónico: narvaez.elizabeth@correounivalle.edu.co

Palabras clave: educación secundaria, justicia epistémica, literacidades, literacidades vernáculas.

Abstract

The study of vernacular literacies in secondary education has been key to introducing discussions on epistemic justice in formal education. In Latin America, research on these literacies has focused on literacy practices that coexist outside formal schooling experiences, with an emphasis on the development of literacy identities linked to digital technologies. These approaches have fostered debates on the inclusion of such practices in secondary education and have questioned their preservation or reuse within a normative and orthodox educational system. In this paper, we present an exploratory literature review showing that most recent studies focus on the relationship between vernacular literacies and digital technologies, particularly in the social sciences and humanities. However, further research is needed on their inclusion in scientific and exact disciplines, especially within the framework of epistemic justice for vulnerable communities.

Keywords: epistemic justice, secondary education, vernacular literacies, vernacular literacy practices.

Introducción

El campo de estudios de las literacidades, desde su tradición antropológico-lingüística, ha sido un referente para el estudio de las literacidades académicas al introducir discusiones sobre justicia epistémica en la educación formal. Inicialmente, este campo documentó —especialmente desde aproximaciones etnográficas— prácticas letradas de personas y comunidades por fuera de la educación formal y al margen de esta. Dichas prácticas se entienden como acciones y concepciones socioculturales relacionadas con el lenguaje escrito, las cuales encarnan tensiones y relaciones de poder e ideología (Street, 1984).

Estos estudios han abierto discusiones relevantes sobre el lugar que ocupan las prácticas letradas que no son necesariamente preservadas, protegidas o reutilizadas por instituciones educativas formales, como la escuela. Estas prácticas, frecuentemente invisibilizadas, se han denominado prácticas letradas vernáculas.

En el ámbito hispanoamericano, los estudios sobre literacidades (Zavala et al., 2004) que se ocupan de comunidades de jóvenes o estudiantes de educación secundaria se han centrado principalmente en mantener la tradición de comprender y caracterizar prácticas letradas vernáculas que coexisten al margen de las experiencias escolarizadas. Asimismo,

han puesto especial atención en la agencia y en el desarrollo de identidades letradas asociadas con tecnologías digitales.

Parte de los aportes de estos estudios invita a considerar la inclusión de dichas prácticas en la educación secundaria, entre otros propósitos, para abrir el debate sobre si es posible, deseable y bajo qué condiciones preservarlas, protegerlas o reutilizarlas, teniendo en cuenta que uno de los rasgos del *ethos* de la educación secundaria es su carácter altamente normativo y convencional, asociado a prácticas ortodoxas en el desarrollo del pensamiento disciplinar.

En este contexto, se decidió realizar una revisión de la literatura orientada por la siguiente pregunta: ¿Qué caracteriza las prácticas letradas vernáculas que son objeto de estudio en publicaciones académicas sobre educación secundaria?

Marcos de referencia

Los estudios de literacidades

El campo de las literacidades integra desarrollos socioculturales, antropológicos y críticos sobre la presencia, el uso y la apropiación de diversas prácticas sociales relacionadas con el lenguaje escrito, las cuales presentan distintos grados de prestigio y de censura social a lo largo de las trayectorias de las personas en contextos diversos, incluidos los escolarizados.

En este campo se ha reconocido la influencia de una tradición británica que cuestiona: i) la división entre personas alfabetizadas y no alfabetizadas, y ii) el estudio separado de la lectura, la escritura y la oralidad como habilidades claramente independientes. En su lugar, se propone que existen relaciones fluidas, porosas, interactivas e ideológicas entre estas dimensiones; por consiguiente, llegar a ser letrado no constituye un estado psicolingüístico neutro, sino un devenir emergente entre la agencia y la resistencia que coexisten en las experiencias letradas (Street, 1984).

Esta preocupación de carácter ontológico por la relación entre la construcción identitaria (quién soy y cómo me defino) y la subjetividad (qué pienso, cómo me siento y cómo participo en el mundo) puede constituirse en un puente que articula el campo de las literacidades con la pedagogía, si esta última se entiende como un campo de conocimiento que, entre otros aspectos, se interroga por cómo llegamos a ser lo que somos y en qué medida la educación, en tanto práctica cultural, incide en dicho devenir (Ocaña, 2017).



Una de las críticas formuladas al campo de las literacidades señala que este se ha concentrado en estudios de carácter crítico y, en el caso latinoamericano, decolonial, más que en estudios educativos orientados a hacer visibles prácticas letradas no hegemónicas o fenómenos de pérdida o alineación identitaria. En este sentido, se plantea la necesidad de desarrollar investigaciones que contribuyan de manera más directa a la educación formal.

El *ethos* de la educación secundaria

Entendemos la educación secundaria como una propuesta educativa formal asociada, en la mayoría de los casos, a la adolescencia. En ella coexisten múltiples expectativas de formación que no necesariamente se encuentran en armonía: i) preparar para el acceso a la educación superior; ii) fortalecer el perfil productivo; iii) formar ciudadanos informados; y iv) aportar a la construcción identitaria (OECD, 2018).

Metodología

Se realizó una revisión de la literatura basada en la búsqueda de artículos de investigación publicados en los últimos cinco años en español, inglés y portugués en las bases de datos SciELO, Redalyc, Google Académico, Scopus, Web of Science, Taylor & Francis, ERIC, ScienceDirect y ProQuest. Las siguientes combinaciones de términos se utilizaron para la búsqueda en español:

- Prácticas letradas vernáculas AND secundaria
- Literacidades vernáculas AND secundaria
- Prácticas letradas vernáculas AND secundaria AND jóvenes migrantes / adolescentes migrantes
- Literacidades vernáculas AND secundaria AND jóvenes migrantes / adolescentes migrantes

Se decidió incluir la categoría de adolescentes y jóvenes migrantes, dado que el sistema escolar colombiano, en el último quinquenio, ha acogido una alta población de estudiantes venezolanos.

El proceso de extracción de información de los documentos se realizó mediante un protocolo de preguntas y procedimientos apoyados en ChatGPT (versión gratuita) (véase anexo 1). La información obtenida se organizó en una matriz en Excel.

Para los propósitos de esta ponencia, se analizó de forma parcial el procesamiento de los resúmenes de los artículos seleccionados.

Resultados

Se preseleccionaron 98 publicaciones. A continuación, se presentan las principales características del corpus analizado, considerando frecuencias superiores a diez registros. En conjunto, el total de publicaciones por idioma es el siguiente: 29 en español, 38 en inglés y 31 en portugués.

Los trabajos se han desarrollado en distintas latitudes del Norte y del Sur Global (p. ej., Canadá, Emiratos Árabes Unidos, Suiza y China). No obstante, las publicaciones del corpus se concentran principalmente en los siguientes países: Brasil (32), Estados Unidos (19) y México (13).

Los resultados revelan la frecuencia con la que diversas prácticas letradas vernáculas son mencionadas en los resúmenes analizados: a) prácticas letradas digitales (15); b) prácticas letradas reflexivas y multimodales (13); c) prácticas letradas de comunidades minorizadas (12); y d) prácticas letradas de transición o ruptura implicadas en el acceso y la apropiación de las literacidades académicas (12).

En relación con el primer grupo, el análisis de las prácticas letradas vernáculas se concentra en su dimensión asociada con la tecnología digital, particularmente en las siguientes categorías: i) prácticas letradas digitales y multimodales (8); ii) narración digital y narrativas en educación (4); iii) alfabetización en salud digital (2); y iv) uso de entornos o materiales educativos digitales (1).

En cuanto a las menciones de asignaturas de educación secundaria presentes en los resúmenes de los artículos, se observa una mayor concentración en el campo de las ciencias sociales y humanas (57) (p. ej., lengua, literatura, filosofía, historia, estudios étnicos), y una menor presencia en el campo de las ciencias básicas y exactas (10) (p. ej., ciencias, física, genética, mecánica, matemáticas).

Finalmente, las menciones relacionadas con comunidades vulnerables en los resúmenes de las publicaciones evidencian que los trabajos incluyen, entre otros, estudiantes migrantes, estudiantes de escuelas públicas, jóvenes de contextos marginales y periféricos, jóvenes rurales y personas de comunidades LGBTIQ+.

Discusión y conclusiones

Esta revisión exploratoria de resúmenes de publicaciones permite indicar que los estudios sobre prácticas letradas vernáculas en educación secundaria tienden a concentrarse en su relación con la dimensión digital de dichas prácticas. Adicionalmente, las cien-



cias sociales y humanas se configuran como campos propicios para la incorporación de prácticas letradas vernáculas en el currículo de la educación secundaria; desde esta perspectiva, parecen responder a uno de los rasgos del *ethos* de la secundaria, al ocuparse de la formación de ciudadanos informados y críticos.

El análisis de este corpus de resúmenes destaca que las prácticas letradas vernáculas conectan las identidades culturales con el escenario escolar, lo que representa una oportunidad para reconfigurar las dinámicas de poder en el sistema educativo. En este sentido, se promueve la valoración de experiencias culturales y saberes no hegemónicos que se articulan con prácticas de literacidad digital que no necesariamente han sido integradas a las dinámicas escolares. Asimismo, estos trabajos, enfocados en comunidades minorizadas, subrayan la importancia de revisar la relación entre la multimodalidad, las identidades culturales y las prácticas letradas digitales, con el fin de diversificar las experiencias de formación escolar.

No obstante, resulta pertinente profundizar en la indagación, con especial énfasis en los estudios que incorporan estas prácticas en campos de las ciencias básicas y exactas, con el propósito de determinar si, además de su contribución a la formación sociohumanística, cumplen funciones pedagógicas en otras dimensiones del *ethos* de la educación secundaria, particularmente aquellas asociadas con la formación disciplinar y la preparación para el mundo productivo. Asimismo, reviste especial interés analítico explorar si dichas prácticas son incorporadas desde perspectivas de justicia epistémica vinculadas con comunidades minorizadas (p. ej., estudiantes migrantes, estudiantes de escuelas públicas, jóvenes de contextos marginales y periféricos, jóvenes rurales o personas de comunidades LGBTIQ+).

Se plantea que este esfuerzo por la justicia epistémica forma parte de la escolaridad formal en la medida en que se promueve la construcción de sentido a partir del diálogo de saberes, al asumir las prácticas letradas vernáculas como parte constitutiva de dichos saberes. En coherencia con esta perspectiva, se proyecta continuar la profundización de esta revisión de la literatura con el fin de identificar evidencia empírica que permita responder a la siguiente pregunta: ¿en qué medida las prácticas letradas vernáculas contribuyen al acceso y la apropiación de saberes académicos?

Referencias

- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, 22(1), 5–22. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.12.004>
- Narváez-Cardona, E., & Choís-Lenis, P. M. (2024). Prácticas letradas académicas en posgrado en salud: análisis desde la justicia epistémica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1–28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.plap>
- Ocaña, A. O. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía: tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 165–195. <https://doi.org/10.19053/01227238.7570>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Panorama de la educación 2016: indicadores de la OCDE*. Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-es>
- Rahman, M., Terano, H. J. R., Rahman, N., Salamzadeh, A., & Rahaman, S. (2023). ChatGPT and academic research: a review and recommendations based on practical examples. *Journal of Education, Management and Development Studies*, 3(1), 1–12. <https://doi.org/10.52631/jemds.v3i1.175>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Universidad del Pacífico.



Anexo 1. Procesamiento analítico

Categoría	Registro y extracción de información
Referencia (APA, 7. ^a edición)	Copia del contenido correspondiente
Base de datos	Criterios definidos para el análisis
Resumen	Copia del contenido correspondiente
País de realización del estudio	Copia del contenido correspondiente
Idioma de publicación	Criterios definidos para el análisis
Menciones de comunidades o instituciones fuera de la escuela	Codificación deductiva: Sí / No
Menciones a áreas de conocimiento de la educación secundaria	Codificación deductiva: Sí / No
Prácticas letradas vernáculas	Extracción de información mediante ChatGPT: agrupar en una tabla los textos que mencionan la categoría; en otra columna, indicar los artículos correspondientes y calcular la frecuencia. [Tabla de los resúmenes organizados y numerados en secuencia]
Asignaturas de la educación secundaria	Extracción de información mediante ChatGPT: agrupar en una tabla los textos que mencionan la categoría; en otra columna, indicar los artículos correspondientes y calcular la frecuencia. [Tabla de los resúmenes organizados y numerados en secuencia]
Comunidades vulnerables	Extracción de información mediante ChatGPT: agrupar en una tabla los textos que mencionan la categoría; en otra columna, indicar los artículos correspondientes y calcular la frecuencia. [Tabla de los resúmenes organizados y numerados en secuencia]

Fuente: elaboración propia.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Educación para la salud en las comunidades: perspectivas desde la pedagogía y el lenguaje escrito

Jakeline Paredes Prieto¹

Luz Ángela García Rojas²

Elizabeth Narváez Cardona³

Resumen

Este artículo explora las intersecciones entre la pedagogía, el lenguaje escrito y la educación para la salud en comunidades, con énfasis en poblaciones históricamente vulneradas. A partir de una revisión exploratoria de literatura en español, inglés y portugués, se analizaron estudios sobre la alfabetización en salud como práctica educativa y se compararon con enfoques críticos de las literacidades en América Latina. Los hallazgos muestran que, mientras la educación en salud se ha centrado tradicionalmente en modelos informativos y receptivos, los enfoques de literacidades aportan una perspectiva crítica que considera las dimensiones ideológicas y socioculturales del lenguaje escrito. Esto resulta especialmente relevante para comunidades con deudas educativas históricas en términos de acceso a la escolaridad y pone de relieve la necesidad de promover enfoques educativos participativos y no convencionales que favorezcan una ciudadanía activa en salud. El estudio subraya la importancia de integrar perspectivas críticas en la educación para la salud y de fortalecer la

-
- 1 Bioingeniera, magíster en Salud Pública y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad del Valle, Colombia. Correo electrónico: jakeline.paredes@correounivalle.edu.co. [ORCID: 0000-0002-3899-1079](#)
 - 2 Fonoaudióloga, magíster en Lingüística y Español y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad del Valle, Colombia. [ORCID: 0003-1235-794X](#)
 - 3 Fonoaudióloga, especialista en Enseñanza de la Lectura y la Escritura, magíster en Lingüística y Español, magíster en Educación y doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Colombia. [ORCID: 0000-0002-4589-8331](#)

discusión sobre el papel del lenguaje escrito en procesos de transformación social en contextos de vulnerabilidad.

Palabras clave: educación para la salud, lenguaje escrito, literacidades críticas.

Abstract

This article explores the intersections among pedagogy, written language, and health education in communities, with a focus on historically marginalized populations. Based on an exploratory review of literature in Spanish, English, and Portuguese, studies on health literacy as an educational practice were analyzed and compared with critical literacy approaches in Latin America. The findings show that, whereas health education has traditionally focused on informative and receptive models, literacy approaches provide a critical perspective that considers the ideological and sociocultural dimensions of written language. This is especially relevant for communities facing historical educational debt in terms of access to schooling, and it highlights the need to promote participatory and non-conventional educational approaches that foster active citizenship in health. This study underscores the importance of integrating critical perspectives into health education and of strengthening discussion on the role of written language in processes of social transformation in vulnerable contexts.

Keywords: critical literacies, health education, written language.

Introducción

Asumimos la pedagogía como un campo disciplinar que se ocupa, entre otros aspectos, del estudio de diversas prácticas socioculturales de ayuda educativa y de los posibles procesos de transformación humana asociados a las experiencias vividas con dichas ayudas (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2005). Dado que el campo de la salud tiene entre sus propósitos la transformación de actitudes, comportamientos y formas de vida en torno a la salud y el bienestar de las personas y las comunidades, reconocemos las interacciones entre pedagogía y salud (Peñaranda, 2020).

Los estudios en salud que se han centrado en el diseño y análisis de ayudas educativas orientadas a la transformación de actitudes, comportamientos y formas de vida han estado fuertemente influenciados por modelos basados en la información y en el uso de medios masivos, bajo el principio de democratización y accesibilidad, al dirigirse a audiencias no especializadas. En estos estudios, la información que se diseña y circula se presenta a través de diversas manifestaciones del lenguaje escrito, en combinación con imágenes o

recursos sonoros, bajo la presunción de garantizar la comprensión como condición fundamental para la recepción de la información.

En este contexto, nos proponemos explorar las intersecciones entre pedagogía y lenguaje escrito en estudios centrados en la salud en comunidades, con el fin de identificar de qué manera se abordan los desafíos educativos orientados a la transformación de personas y comunidades con deudas educativas históricas en términos de acceso a la escolaridad y, por ende, a diversas dimensiones formativas, entre ellas el lenguaje escrito. En consecuencia, se realizó una revisión de literatura sobre trabajos relacionados con esta problemática, desde una perspectiva de estudios críticos del lenguaje y de la educación en salud.

Marco referencial

Perspectivas sobre el lenguaje escrito

El campo de estudios de las literacidades se configura como una corriente de estudios críticos sobre las prácticas socioculturales de uso y apropiación de la cultura escrita, las cuales están atravesadas por relaciones de poder (Street, 2004). En este campo, el uso y la apropiación de la cultura escrita incluyen manifestaciones multimodales⁴ del lenguaje, permeadas por concepciones, valores e ideologías provenientes de múltiples entornos, más allá de los ámbitos escolarizados y académicos. En ese sentido, llegar a ser letrado implica no solo el dominio de un sistema alfabético o lingüístico, sino también el desarrollo de una conciencia crítica sobre las concepciones, valores e ideologías asociadas al uso de la cultura escrita, que permita decidir hasta qué punto, cómo y qué aceptar o resistir de estas (Hernández Zamora, 2019; Street, 2004).

La lectura y la escritura no son actividades neutrales, sino prácticas atravesadas por relaciones de poder que determinan la legitimación o marginación de conocimientos y discursos. Por lo tanto, las literacidades van más allá del aprendizaje de un código lingüístico y se conciben como procesos de participación en prácticas discursivas que configuran identidades y posicionamientos sociales.

Las manifestaciones de la cultura escrita rebasan los límites de los espacios escolarizados e incorporan el lenguaje multimodal —entendido como la combinación de modos

4 Categoría del campo de la semiótica social que estudia la construcción de sentido a partir de la superposición de materialidades significantes (sonidos, imágenes, impresiones gráficas, el cuerpo o sus combinaciones) (Kress, 2005).



semióticos como la imagen, el sonido y el texto en la construcción de significado (Kress, 2010)—. Estas prácticas están permeadas por valores e ideologías provenientes de diversos ámbitos sociales, lo que implica que los individuos acceden al lenguaje escrito de maneras heterogéneas y con propósitos específicos según su contexto sociocultural.

En este sentido, ser letrado implica desarrollar una conciencia crítica sobre los discursos que circulan en la cultura escrita y las relaciones de poder asociadas (Hernández Zamora, 2019; Street, 2004). Más que un medio para acceder a la información, esta perspectiva del lenguaje escrito se constituye como un proceso de agencia mediante el cual los sujetos pueden decidir qué discursos adoptar, cuestionar y cómo posicionarse frente a ellos. Esta capacidad de negociación resulta fundamental, especialmente en contextos donde el acceso a la cultura escrita ha sido históricamente desigual, al permitir su uso como herramienta de transformación social.

Intersecciones entre educación y salud

La interacción entre la educación y la salud ha sido denominada de diversas maneras (educación sanitaria, educación en salud, educación para la salud y alfabetización en salud), lo que ha contribuido a la configuración de los modelos de atención en salud y a la formación de los profesionales de este campo (Peñaranda, 2020). Los conceptos de educación sanitaria y educación en salud emergen de corrientes clásicas derivadas de los modelos de educación y atención en salud, y se plantean como sinónimos que agrupan diversos procesos educativos que se desarrollan en este ámbito, entre ellos la formación de profesionales y la educación de los pacientes en los servicios de salud. Por su parte, el concepto de educación para la salud se asocia al acto educativo orientado al cambio en los comportamientos de los individuos (OMS, 1986).

La educación para la salud en comunidades se caracteriza por un enfoque orientado a lo colectivo, desde un abordaje multisectorial, participativo y multidisciplinario. Por su parte, la alfabetización en salud (*health literacy*) representa una de las corrientes más recientes, que promueve el acceso, la comprensión y la evaluación crítica de la información relacionada con el cuidado de la salud, de modo que los ciudadanos puedan tomar decisiones informadas. Además, implica el desarrollo de habilidades para el acceso a la atención médica, al sistema de salud y a la información derivada de la interacción con estos (Selva, Pareja et al., 2022).

Dado que en estas tradiciones el modelo educativo subyacente es predominantemente unidireccional y basado en el acceso a la información, se ha propuesto el concepto de educación en el campo de la salud como una alternativa que promueve la reflexión pedagógica

del acto educativo en este ámbito (Peñaranda, 2020). Bajo este enfoque, el trabajo educativo con comunidades favorece una mayor cohesión social al articular a las personas en torno a objetivos comunes relacionados con su salud, mediante el fortalecimiento de espacios de diálogo y aprendizaje colectivo, donde se fomenta la reflexión crítica y la construcción conjunta del conocimiento.

Metodología

Se realizó una búsqueda de artículos de investigación publicados en español, inglés y portugués, sin restricción por año de publicación, debido a la dispersión y heterogeneidad de las categorías abordadas en el apartado anterior sobre las intersecciones entre educación y salud. La búsqueda se llevó a cabo en las siguientes bases de datos: ProQuest, Google Académico, Redalyc, SciELO, SpringerLink y JSTOR. Las combinaciones de búsqueda utilizadas —presentadas a continuación en español— fueron las siguientes:

- Prácticas letradas/literacidades/eventos letrados/lectura y escritura asociadas a la educación para la salud AND comunidades vulnerables/comunidades ancestrales/comunidades históricamente excluidas.
- Prácticas letradas/literacidades/eventos letrados/lectura y escritura asociadas a la educación en salud AND comunidades vulnerables/comunidades ancestrales/comunidades históricamente excluidas.
- Prácticas letradas/literacidades/eventos letrados/lectura y escritura asociadas a la pedagogía de la salud AND comunidades vulnerables/comunidades ancestrales/comunidades históricamente excluidas.

El proceso de extracción de información de los documentos se realizó mediante un protocolo de preguntas aplicado a ChatGPT (versión gratuita) (véase anexo 1). La información obtenida se organizó en una matriz de análisis en Excel. Para los propósitos de esta ponencia, se analizó el procesamiento exploratorio inicial de los resúmenes y las introducciones de los artículos seleccionados.

Resultados

Se seleccionaron 15 publicaciones⁵ (9 artículos de investigación y 6 artículos de revisión), distribuidas en las siguientes bases de datos: Google Académico (10), ProQuest

5 Los documentos seleccionados para la consolidación del presente artículo pueden ser consultados en: [resultado revisión.pdf](#)



(1), Redalyc (1) y SciELO (3). De estas, 13 publicaciones eran brasileñas, una cubana y una argentina.

Según el análisis de los resúmenes, se observa que 6 de 15 publicaciones mencionan la categoría de “letramento” o “alfabetización en salud” y su importancia para la promoción de la salud, el empoderamiento comunitario y la mejora de los resultados en salud. Asociado con esta temática, 5 de 15 publicaciones se centran en la promoción de la salud y el empoderamiento, enfatizando la necesidad de acciones educativas participativas que fortalezcan la autonomía de los individuos. En esta misma línea, 4 de 15 publicaciones analizan cómo las estrategias educativas pueden transformar las realidades comunitarias y mejorar la calidad de vida.

Las introducciones revisadas indican que las brechas de conocimiento en educación en salud comunitaria están relacionadas con la implementación de políticas y estrategias en educación en salud (6 de 15); la necesidad de formación profesional adecuada (4 de 15); la falta de trabajo en educación en salud en contextos vulnerables o especializados (p. ej., atención hospitalaria, cárceles y atención prenatal) (4 de 15); la necesidad de medir y comprender mejor el letramento o la literacidad en salud (4 de 15); el uso de la lectura, la escritura y la educación como medios de transformación social (2 de 15); las dificultades en la comunicación entre profesionales de la salud y pacientes (2 de 15); y la educación y literacidad familiar inclusiva en contextos de atención en salud no convencionales (p. ej., atención ambulatoria) (1 de 15).

Las comunidades mencionadas en los resúmenes y las introducciones incluyen mujeres privadas de la libertad, niños hospitalizados, gestantes, poblaciones en zonas urbanas vulnerables, clases trabajadoras y familias en contextos educativos no convencionales.

Al analizar las posibles relaciones entre las brechas de conocimiento identificadas en las publicaciones y las perspectivas del lenguaje escrito, se observa que dichas relaciones se establecen bajo las siguientes categorías: “letramentos en salud” (10 de 15), lenguaje escrito en educación (4 de 15), acceso y comprensión de la información escrita (4 de 15), alfabetización crítica y reflexiva (3 de 15), impacto del lenguaje escrito en la toma de decisiones en salud (2 de 15), lenguaje escrito y uso de materiales educativos (2 de 15) y habilidades de lectura y escritura (1 de 15).

Discusión y conclusiones

Este trabajo exploratorio de revisión de literatura muestra que la categoría *letramento* (término en portugués) o “literacidades en salud” implica y evidencia el trabajo educativo

con personas y comunidades. Mientras que las tradiciones académicas del estudio del lenguaje escrito, conocidas y emergentes en Latinoamérica como “literacidades”, no se han desarrollado necesariamente como un campo educativo o pedagógico, sino como estudios culturales y críticos del acceso y uso de la cultura escrita, especialmente en el caso de personas o comunidades históricamente vulneradas (p. ej., migrantes, personas no alfabetizadas y usuarios de lenguas minorizadas).

Esta dimensión crítica sobre la presencia y el uso del lenguaje escrito constituye un punto de intersección relevante entre el campo de la educación en salud y el campo de las literacidades. Esto resulta particularmente significativo porque, como se indicó en el planteamiento del problema, el estudio de la educación en salud ha estado centrado en modelos basados en la información y la recepción. Esta situación plantea retos en relación con la justicia epistémica, dado que el reconocimiento de las prácticas educativas desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad propone valorar los saberes y significados en torno a las prácticas letradas, más allá de la alfabetización y de los enfoques centrados en la transmisión de información y la comunicación instruccional.

Ampliar la comprensión sobre cómo las personas interactúan con el lenguaje escrito en contextos comunitarios es clave para abordar la educación para la salud desde una perspectiva pedagógica. Al reconocer que la apropiación de conocimientos en salud no es un proceso homogéneo, sino que está influido por experiencias previas, valores e ideologías, se abre la posibilidad de diseñar estrategias más inclusivas y contextualizadas. Esto no solo fortalece la dimensión educativa en salud, sino que también propicia una reflexión más profunda sobre el papel del lenguaje en la construcción de significados y en la transformación de prácticas individuales y colectivas en torno al bienestar.

Desde una perspectiva pedagógica, consideramos que abordar el uso ideológico y no convencional del lenguaje escrito en la educación en el campo de la salud contribuye a la reivindicación de las dinámicas culturales, sociales, políticas e históricas de las comunidades en torno a su uso del lenguaje, lo cual puede aportar a la construcción de una ciudadanía participativa en salud. Esta revisión refuerza la necesidad de desarrollar estudios que amplíen la discusión sobre la conceptualización, la presencia y el uso del lenguaje escrito en la educación en salud —también denominada “literacidades en salud”— desde enfoques críticos y participativos.

Referencias

Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363–386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>



- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, 22(1), 5–22. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.12.004>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1986). *First International Conference on Health Promotion, Ottawa, 21 November 1986*. <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference>
- Peñaranda, F. (2020). *Educación en el campo de la salud pública: Una mirada pedagógica* (1.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 51–81. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2005000200003&script=sci_arttext
- Selva Pareja, L., Ramos Pla, A., Mercadé-Melé, P., & Espart, A. (2022). Evolution of scientific production on health literacy and health education: A bibliometric analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 4356. <https://doi.org/10.3390/ijerph19074356>
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81–107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf

Anexo 1. Procesamiento analítico

Campo	Contenido
Base de datos	Copia del contenido correspondiente
Palabras de búsqueda	Criterios definidos para el análisis
Enlace	Copia del contenido correspondiente
Referencia (APA, 7. ^a edición)	Copia del contenido correspondiente
País donde se realizó el estudio	Copia del contenido correspondiente
Tipo de documento	Codificación deductiva: artículo de investigación;
País de los autores	Copia del contenido correspondiente
Según el resumen, ¿cuál es el problema de investigación relacionado con la educación en salud y	Extracción de información mediante ChatGPT
Según el resumen, ¿qué comunidades se men-	Extracción de información mediante ChatGPT
Según la introducción, ¿cuál es el vacío de conocimiento relacionado con la educación en salud y	Extracción de información mediante ChatGPT
Según la introducción, ¿cuál es la relación explícita entre el problema de investigación y el lenguaje	Extracción de información mediante ChatGPT
Según la introducción, ¿cuál es la relación entre el problema de investigación y la comunicación	Extracción de información mediante ChatGPT
¿Este trabajo se enfoca en salud y comunidades?	Codificación deductiva: sí; no
Según la introducción, ¿el estudio articula la educación en salud, el trabajo con comunidades y el	Codificación deductiva: sí; no

Fuente: elaboración propia.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Educación para la sostenibilidad: una mirada desde las vocaciones científicas y la dinámica de sistemas

Bernardo Rey-Moreno¹

Jorge Andrick Parra-Valencia²

Resumen

Este estudio presenta las bases para promover la educación para la sostenibilidad a partir del fortalecimiento de las vocaciones científicas en la educación básica. Surge de una revisión sistemática de la literatura y del análisis de un capítulo de libro sobre vocaciones científicas. La metodología aplicada se apoya en enfoques de modelación participativa, como la Dinámica de Sistemas Basada en la Comunidad (CBSD) y la Construcción de Modelos en Grupo (GMB), que permiten identificar bucles de retroalimentación, estructuras causales y patrones de comportamiento. Los talleres se realizaron con docentes de Bucaramanga, San Gil y Barrancabermeja, en el marco del Proyecto Ondas en Santander. Los resultados identificaron elementos como el acceso a recursos, la formación docente, las alianzas interinstitucionales, el currículo contextualizado y las actividades extracurriculares. Estos hallazgos abren camino a nuevas investigaciones y a la formulación de recomendaciones de política pública que fortalezcan las vocaciones científicas y la educación para la sostenibilidad.

Palabras clave: dinámica de sistemas, educación para la sostenibilidad, modelación participativa, vocaciones científicas

Abstract

This study presents the foundations for promoting education for sustainability through the

-
- 1 Universidad Autónoma de Bucaramanga. Grupo de investigación en Pensamiento Sistémico Bucaramanga Colombia. Correo: brey397@unab.edu.co
 - 2 Universidad Autónoma de Bucaramanga. Grupo de investigación en Pensamiento Sistémico Bucaramanga Colombia. Correo: japarra@unab.edu.co

strengthening of scientific vocations in basic education. It arises from a systematic literature review and the analysis of a book chapter on scientific vocations. The methodology is based on participatory modeling approaches such as Community-Based System Dynamics (CBSD) and Group Model Building (GMB), which allow the identification of feedback loops, causal structures, and behavior patterns. Workshops were conducted with teachers from Bucaramanga, San Gil, and Barrancabermeja within the framework of the Ondas Project in Santander. The results identified key elements such as access to resources, teacher training, inter-institutional partnerships, contextualized curricula, and extracurricular activities. These findings open the way for further research and for the formulation of public policy recommendations aimed at strengthening scientific vocations and education for sustainability.

Keywords: education for sustainability, participatory modeling, scientific vocations, system dynamics

Introducción

La creciente preocupación por el déficit de vocaciones científicas ha sido reconocida por organismos internacionales como la Fundación Nacional de Ciencias (NSF, 2020). La implementación temprana de competencias científicas contribuye significativamente al desarrollo de competencias tecnológicas en los estudiantes, lo que los prepara para afrontar los retos de las disciplinas científicas del siglo XXI (Septiyanto et al., 2024). En este contexto, la creación de conexiones estructuradas entre la educación secundaria, las universidades y los espacios científicos, mediante modelos de clúster, resulta crucial para garantizar trayectorias académicas coherentes y sostenidas que formen futuros expertos y una reserva científica calificada (Khramtsova et al., 2020).

Además, las vocaciones científicas desempeñan un papel fundamental en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), al impulsar la innovación, la justicia social y la resiliencia ecológica (UNESCO, 2017).

La metodología propuesta trasciende el enfoque lineal de causa-efecto. Parra-Valencia et al. (2023) advierten que muchas estrategias educativas aún operan bajo lógicas tradicionales propias del siglo XX, desconectadas de las realidades y necesidades actuales. Este estudio, inscrito en una investigación doctoral en curso, propone el uso del pensamiento sistémico y de la modelación participativa basada en dinámica de sistemas —como CBSD y GMB— como estrategias para abordar esta problemática. El rigor que ofrece la dinámica de sistemas para comprender los sistemas desde una perspectiva endógena brinda una nueva manera de interpretarlos desde las comunidades (Hovmand, 2014).

A través de esta metodología, articulada con la revisión sistemática de la literatura, se busca promover una toma de decisiones más efectiva y sostenible que garantice la consolidación de las vocaciones científicas desde etapas tempranas del proceso formativo. Esto, a su vez, puede contribuir a la sostenibilidad de los territorios.

Marco teórico

El concepto de sostenibilidad ha evolucionado desde una perspectiva meramente ecológica hacia una visión integradora que reconoce su naturaleza sistémica, interrelacional y multidimensional (Qudrat-Ullah, 2024). La UNESCO (2017) plantea que la educación para el desarrollo sostenible debe dotar a los individuos de competencias clave como el pensamiento sistémico, la anticipación, la colaboración y la resolución de problemas complejos.

Las vocaciones científicas no dependen únicamente de la motivación individual, sino también de condiciones estructurales, sociales, institucionales, culturales y tecnológicas que favorecen u obstaculizan su desarrollo (McMahon y Knight, 2024). En este sentido, el uso de la dinámica de sistemas en educación permite abordar la sostenibilidad como un fenómeno caracterizado por relaciones no lineales, con bucles de retroalimentación y efectos retardados, los cuales son clave para identificar puntos de apalancamiento e intervenciones efectivas (Qudrat-Ullah, 2024).

Por último, es importante destacar que esta comprensión compleja de la sostenibilidad se fundamenta también en la idea de que las oportunidades para el desarrollo de vocaciones científicas deben ser distribuidas de manera equitativa, superando brechas de género, clase social, territorio y acceso tecnológico (McMahon y Knight, 2024).

Metodología

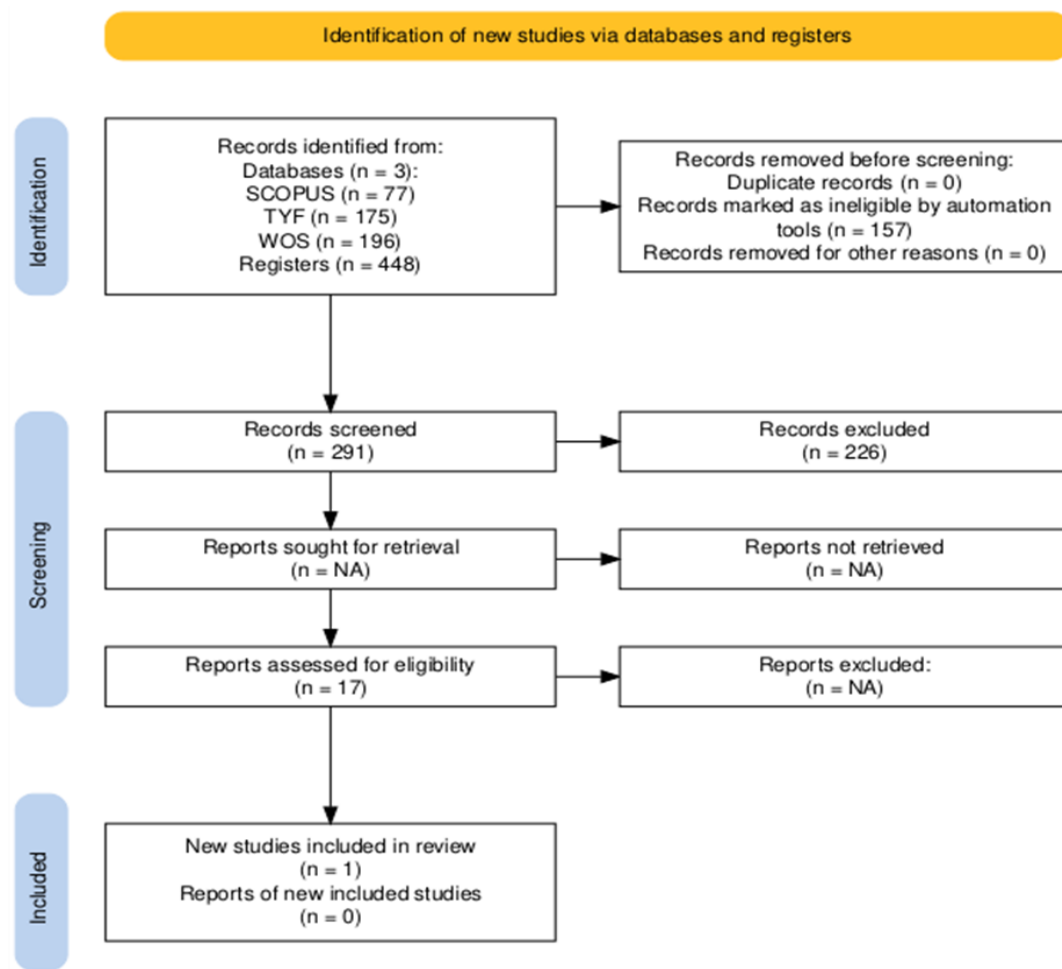
La metodología se fundamenta en los enfoques de Dinámica de Sistemas Basada en la Comunidad (CBSD) y Construcción de Modelos en Grupo (GMB), ampliamente descritos en la literatura especializada (Hovmand, 2014). La modelación participativa fue implementada a través de una serie de talleres realizados en instituciones educativas rurales y urbanas de Bucaramanga, San Gil y Barrancabermeja. En estos encuentros participaron docentes, lo que permitió integrar múltiples perspectivas territoriales.

La estructura metodológica de los talleres se desarrolló en seis etapas: (1) identificación del problema; (2) recolección de información del contexto y de los actores; (3)



análisis de causas estructurales mediante modelación grupal; (4) definición de metas; (5) formulación de estrategias de intervención; y (6) elaboración de un plan de acción para promover las vocaciones científicas (Parra-Valencia et al., 2023). Durante estos procesos se aplicaron herramientas propias de la dinámica de sistemas, como el mapeo de variables, la construcción de diagramas causales y la realización de simulaciones simples, las cuales facilitaron la identificación de bucles de retroalimentación clave relacionados con la sostenibilidad de las vocaciones científicas.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA (revisión sistemática de la literatura).



Fuente: elaboración propia.

La metodología adoptada corresponde a un enfoque cualitativo, basado en el uso de la modelación participativa con docentes y en el análisis de contenido derivado de la interacción en los talleres. Asimismo, se incorporan elementos de la revisión sistemática de la

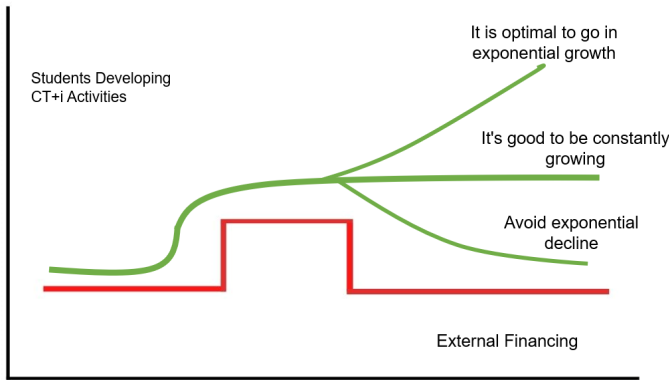
literatura para establecer fundamentos conceptuales sólidos y sustentar el diseño del modelo sistémico propuesto. Con base en los lineamientos PRISMA (véase figura 1), se observan las bases de datos utilizadas, tales como Scopus, Taylor & Francis y Web of Science. Los criterios de inclusión se centraron en estudios publicados entre 2012 y 2024 que abordaran temas de vocaciones científicas, pensamiento sistémico en educación, sostenibilidad educativa y modelación participativa. Se seleccionaron 18 artículos relevantes, los cuales fueron organizados en categorías analíticas, lo que permitió construir un marco comprensivo para el análisis de los datos empíricos.

Resultados y discusión

Este proyecto parte de una herramienta visual que permite situar a los participantes en el problema y, a partir de ella, proponer posibles soluciones (véase figura 2). La intención de utilizar esta representación gráfica fue promover el debate entre los participantes sobre los factores que favorecen o amenazan las vocaciones científicas. Además, esta figura simula posibles trayectorias que pueden seguir las actividades científicas a lo largo del tiempo.

La figura 2 representa una herramienta clave que puede ser aprovechada en futuras investigaciones con enfoque sistémico, como la que aquí se propone. Al mostrar diferentes trayectorias posibles del compromiso con la ciencia y la tecnología, permite visualizar cómo los factores estructurales, pedagógicos e institucionales influyen en las vocaciones científicas y contribuyen a la sostenibilidad.

Figura 2. Modo de referencia del comportamiento posible de las actividades estudiantiles en ciencia y tecnología a lo largo del tiempo, utilizado como objeto interactivo para promover el debate sobre la sostenibilidad de las vocaciones científicas.

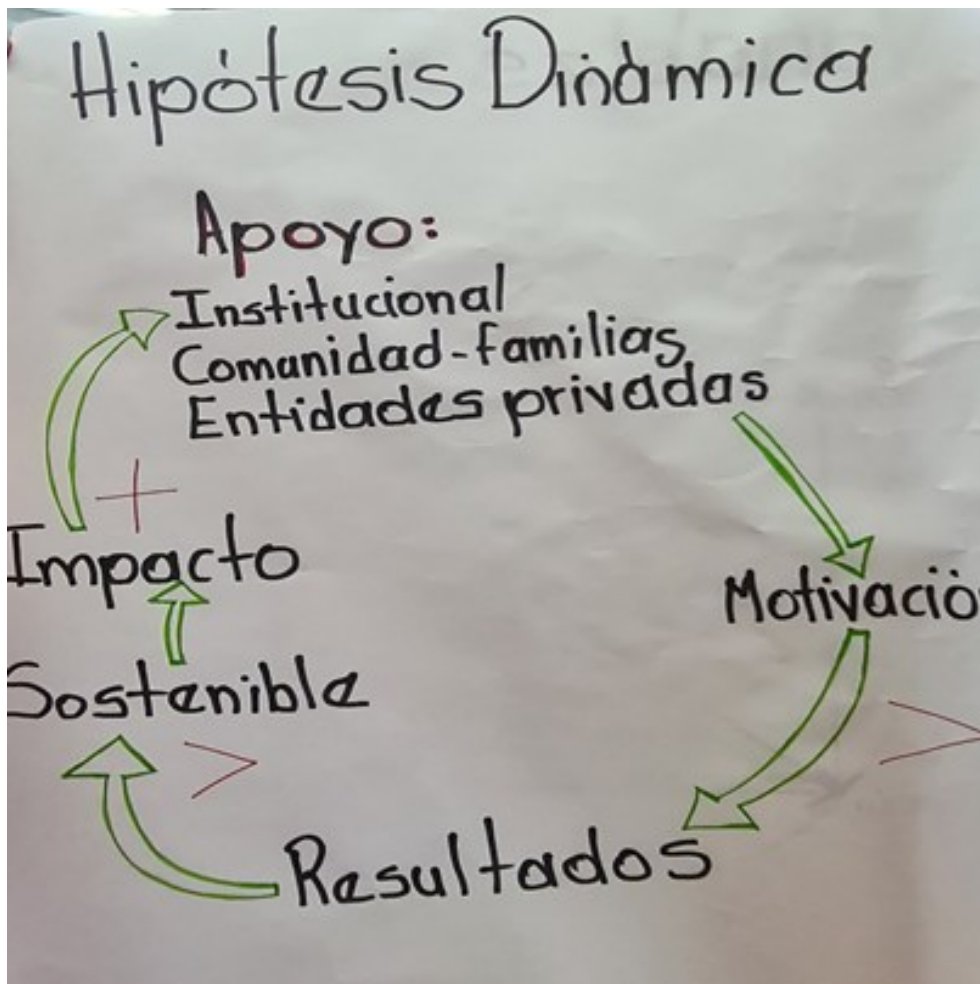


Nota. Tomada de Parra-Valencia et al. (2023).



A partir de la figura 2, los participantes iniciaron la construcción de un modelo y, en el marco de las actividades de modelación participativa desarrolladas con docentes, se elaboró una hipótesis dinámica que busca explicar cómo pueden sostenerse las vocaciones científicas en contextos educativos. En la figura 3 se presenta esta herramienta, la cual surge como parte de una estrategia metodológica que permite a los actores del sistema representar sus propias percepciones sobre las relaciones causales que influyen en la motivación estudiantil, el impacto de los proyectos escolares y el papel de las comunidades educativas.

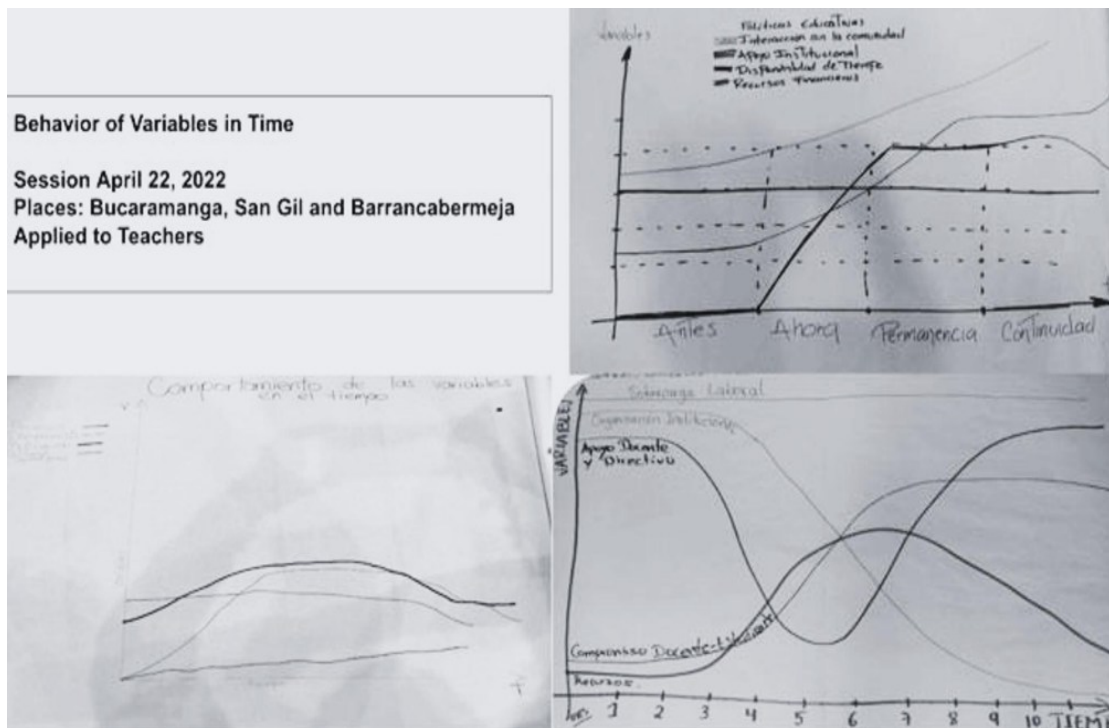
Figura 3. Mediante actividades de modelación sistémica participativa, los docentes identificaron múltiples ciclos de retroalimentación, como el que se presenta en la figura, los cuales representan su explicación sobre la estructura que produce los comportamientos del sistema percibido.



Como se observa en la figura, el modelo propuesto describe un ciclo de retroalimentación positiva. El proceso se inicia con el apoyo institucional, comunitario y de entidades privadas, lo cual incrementa la motivación de los estudiantes para participar en proyectos científicos. Esta motivación genera mejores resultados, que a su vez fortalecen el impacto sostenible de dichas experiencias. Al percibirse resultados positivos y sostenibles, se justifica y refuerza el apoyo inicial, cerrando así un ciclo virtuoso que promueve la continuidad de las vocaciones científicas. Esta representación ofrece una base conceptual útil para futuras intervenciones educativas con enfoque sistémico.

Además, se solicitó a los participantes identificar los ciclos de retroalimentación más críticos, con base en las variables identificadas: participación estudiantil, interés, motivación, desarrollo de habilidades y conocimientos, formación docente, apoyo institucional y recursos e incentivos. Asimismo, los participantes elaboraron gráficos del comportamiento de estas variables en función del tiempo (véase figura 4).

Figura 4. Fotografías seleccionadas con los modos de referencia reales de las variables elaborados por los docentes en relación con la sostenibilidad de las vocaciones científicas.



Nota. Tomada del capítulo 3 de Parra-Valencia et al. (2023).



Por otra parte, el fortalecimiento de las vocaciones científicas en Colombia enfrenta barreras significativas, como la falta de recursos tecnológicos, financieros y de infraestructura física (aulas), que se constituyen como los principales obstáculos. Se evidenció una desigualdad entre zonas rurales y urbanas, donde las áreas rurales presentan instalaciones inadecuadas y escaso acceso a equipos, lo que limita el desarrollo científico estudiantil.

La revisión sistemática identificó factores clave, patrones y vacíos en la literatura que limitan la sostenibilidad de las vocaciones científicas, particularmente en entornos rurales. La articulación entre recursos físicos y tecnológicos, alianzas interinstitucionales y el diseño de programas educativos contextualizados brinda un marco sólido para fortalecer las vocaciones científicas desde una perspectiva sistémica.

En segundo lugar, el capítulo de Parra-Valencia et al. (2023) aportó una experiencia metodológica concreta de modelación participativa con docentes y comunidades educativas en Colombia, que sirve como referente práctico y aplicable a diversos contextos para orientar el diseño del modelo. En tercer lugar, los talleres de modelación participativa realizados en instituciones rurales y urbanas proporcionaron evidencia empírica sobre cómo los actores educativos perciben e interpretan las dinámicas que afectan el desarrollo de las vocaciones científicas, lo que permitió identificar variables, relaciones causales, bucles de retroalimentación y patrones de comportamiento en el tiempo.

Conclusiones

A partir de lo anterior, tanto los hallazgos del capítulo de Parra-Valencia et al. (2023) como los resultados de la revisión sistemática permiten reconocer que existe una base teórica, metodológica y contextual sólida para avanzar hacia la formulación de propuestas concretas que fortalezcan las vocaciones científicas desde una perspectiva sistémica. Esta convergencia de evidencias abre nuevas posibilidades no solo para el diseño de un modelo organizacional e institucional contextualizado, sino también para la elaboración de recomendaciones de política pública (*policy brief*) que orienten la toma de decisiones a nivel territorial e institucional.

Esta perspectiva apunta a transformar la forma en que las escuelas, las instituciones y los territorios conciben y apoyan las vocaciones científicas, pasando de esfuerzos fragmentados a ecosistemas educativos fortalecidos y con capacidad de respuesta a largo plazo.

Referencias

- Hovmand, P. S. (2014). *Community-based system dynamics*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8763-0>
- Khramtsova, F. I., Erofeeva, M. A., Terekhova, A. I., Andreykovets, E. M., & Voroshilina, N. N. (2020). The organizational and determinant model of the educational cluster of a higher education institution. *Revista San Gregorio*, (37), 30–42. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i37.1262>
- McMahon, M., & Knight, E. (2024). Sustainability: Implications for career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-024-09693-4>
- National Science Foundation. (2020). *STEM education for the future: 2020 visioning report*. <https://nsf.gov-resources.nsf.gov/files/STEM-Education-2020-Visioning-Report.pdf>
- Parra-Valencia, J.-A. (2023). *Community-based system dynamics (CBSD): Guiones para talleres de modelación participativa* [Documento de trabajo no publicado]. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Parra-Valencia, J.-A., Taylor, I., Calderón-Benavides, L., Rojas-Carvajal, C.-A., & Ávila-Zárate, A.-I. (2023). Improving the strategy for scientific vocations in Colombia through participatory modeling based on system dynamics. En H. Quadrat-Ullah (Ed.), *Managing complex tasks with systems thinking* (pp. 67–106). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40635-5_3
- Quadrat-Ullah, H. (2024). *Systems thinking for sustainability education in business schools*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-61077-6>
- Septiyanto, A., Oetomo, D., & Indriyanti, N. Y. (2024). Students' interests and attitudes toward science, technology, engineering, and mathematics careers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(1), 379–389. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i1.25040>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Literacidad crítica en contextos rurales de Colombia: una perspectiva alternativa para la transformación educativa

Juliana Angélica Molina Ríos

Resumen

La ponencia presenta la coconstrucción de una propuesta formativa alternativa en literacidad crítica, desarrollada junto con estudiantes rurales. El enfoque integra el inglés y el español para fomentar prácticas de literacidad crítica que no solo reflejen sus experiencias y contextos, sino que también posibiliten la construcción de un mundo más igualitario y justo. El estudio se desarrolla en la vereda Alto Guapaya, municipio de Vista Hermosa, Meta (Colombia), mediante una metodología de investigación-acción participativa. Entre los hallazgos, sobresale el rol activo de una maestra rural como agente comunitaria en la formación de literacidades críticas, así como la experiencia de una estudiante de licenciatura en lenguas como aprendiz en y con una comunidad. En síntesis, la literacidad crítica se redefine como un proyecto político alternativo que fomenta el agenciamiento y la autonomía de las comunidades rurales involucradas, al reconocer su realidad como eje transformador de la educación.

Palabras clave: educación rural, estudiante-profesor, literacidad, docente rural

Abstract

The paper presents the co-construction of an alternative educational proposal in critical literacy, developed in collaboration with rural students. The approach integrates English and Spanish to foster critical literacy practices that not only reflect their experiences and contexts but also enable the construction of a more equitable and just world. The study is conducted in the rural area of Alto Guapaya, in the municipality of Vista Hermosa, Meta (Colombia), using a participatory action research methodology. Among the findings, the active role of a rural teacher as a community agent in the development of critical literacies

stands out, as well as the experience of a pre-service language teacher as a learner within and alongside the community. In summary, critical literacy is redefined as an alternative political project that promotes agency and autonomy among rural communities by recognizing their realities as transformative axes of education.

Keywords: critical literacy, pre-service teacher, rural education, rural teacher

Introducción

El abordaje de las prácticas de literacidad en contextos rurales de América Latina es fundamental debido a las diferencias entre las dinámicas educativas urbanas y rurales. En la región, las perspectivas urbanas han predominado en el diseño curricular, lo que ha generado una desconexión con las realidades rurales, marcadas por el aislamiento geográfico, la infraestructura precaria y las limitaciones tecnológicas. Este contexto exige pedagogías contextualizadas que incorporen las necesidades, los saberes y las experiencias de las comunidades rurales.

Gélvez et al. (2022) plantean la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas que permitan a los estudiantes rurales no solo leer y escribir, sino también representar su contexto, expresar su identidad y participar activamente en sus comunidades. En Colombia, el modelo de Escuela Nueva, implementado en la educación primaria rural, busca promover el aprendizaje activo y la conexión con la comunidad. Sin embargo, en la enseñanza del inglés, los docentes enfrentan la falta de recursos y de formación especializada, lo que limita su capacidad para atender las necesidades de los estudiantes.

Esta ponencia explora la coconstrucción de una propuesta de formación en literacidad crítica desde una perspectiva transformadora en la vereda Alto Guapaya, Meta, un territorio afectado por el conflicto armado que actualmente se reconfigura en busca de paz mediante el turismo de naturaleza. Basada en enfoques decoloniales, la propuesta valora las cosmovisiones y los saberes locales para desafiar los paradigmas educativos hegemónicos.

La investigación busca responder si es posible promover prácticas de literacidad crítica en Alto Guapaya que representen su mundo y contribuyan a la construcción de un futuro mejor. A través del trabajo colaborativo con una docente rural, se plantea una formación bilingüe en inglés y español orientada a que los estudiantes puedan comprender, transformar y participar activamente en su comunidad y en la construcción de una sociedad más justa.

En diálogo con la historia, el presente y el futuro de la educación en Colombia, el estudio de prácticas de literacidad crítica en contextos rurales, como el que se propone en Alto Guapaya, se articula con los retos actuales de la educación al vincular la preocupación por garantizar la equidad en el acceso al conocimiento, potenciar la agencia de los estudiantes y transformar las comunidades mediante el aprendizaje situado. Asimismo, la propuesta desarrollada en Alto Guapaya entra en diálogo directo con los fundamentos del DIE, al reconocer el papel de la educación en la construcción de paz, la justicia social y el desarrollo de pedagogías que superen las brechas entre lo urbano y lo rural. De hecho, el fortalecimiento de la literacidad en contextos rurales no solo implica una tarea pedagógica, sino que constituye un acto de justicia social que puede impactar de forma directa el futuro educativo de Colombia.

Marco teórico

Propuestas alternativas para el aprendizaje del inglés en territorios rurales específicos

Las propuestas «alternativas» implican un compromiso con el territorio y una coconstrucción que priorice la inclusión, reconociendo las complejidades de los contextos rurales. Esto conlleva reconfigurar la escuela como un espacio de y para las comunidades, promoviendo la reconciliación, la paz y el desarrollo humano, en contraste con discursos hegemónicos. Esta perspectiva valora una pluralidad epistémica que incluye diversas cosmovisiones y saberes, y cuestiona las estructuras de poder tradicionales.

Según Mignolo (2018), Walsh (2005, 2013) y Escobar (2010), este enfoque fomenta la autonomía de las comunidades y promueve la justicia social y prácticas significativas de literacidad. En el contexto rural, estas prácticas permiten interactuar con turistas y fortalecer la identidad local.

Remanentes coloniales en la enseñanza del inglés

El legado colonial en la enseñanza del inglés es innegable (Hsu, 2017). Durante décadas, los profesores y aprendices de inglés no solo han sido marginados mediante la imposición de un discurso hegemónico, sino que también se han subalternizado las prácticas de enseñanza a través de enfoques pedagógicos instrumentales (Kumaravadivelu, 2003).



En el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ELT, por sus siglas en inglés), se ha configurado un dominio ontoepistemológico que ha subordinado las formas de ser y de hacer de profesores y estudiantes.

En el contexto colombiano, algunos académicos han puesto en tensión estas narrativas canónicas. Como evidencia de ello, Ubaque-Casallas y Aguirre-Garzón (2020) y Castañeda-Peña et al. (2016) han explorado conocimientos otros en las prácticas pedagógicas. Por su parte, Mojica y Castañeda-Peña (2017), así como Ubaque-Casallas y Castañeda-Peña (2020), han buscado subvertir categorías coloniales como el género en la formación de profesores de inglés. Asimismo, Núñez-Pardo (2020) evidencia la colonialidad presente en los libros de texto de inglés como lengua extranjera, aún utilizados como recurso central en la enseñanza de idiomas en el país.

Aunque este interés por subvertir la marginalización en el campo del ELT se encuentra en consolidación, es necesario continuar desarrollando prácticas pedagógicas e investigativas que contextualicen los saberes y las prácticas de enseñanza. En este sentido, se busca promover prácticas e ideologías locales que favorezcan la interacción entre quienes enseñan y quienes aprenden, dado que, en el contexto del ELT en Colombia, persisten dinámicas de subordinación asociadas a modelos impuestos desde el norte global.

Desde esta perspectiva, también resulta necesario analizar la relación con el modelo de Escuela Nueva, reconocido como una estrategia innovadora para la educación rural en Colombia, al promover el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo y la participación comunitaria. Sin embargo, su implementación ha enfrentado desafíos significativos en la enseñanza del inglés y en la formación docente. A pesar de su énfasis en la contextualización, la enseñanza del inglés en contextos rurales continúa limitada por la falta de recursos, metodologías pertinentes y formación especializada para los docentes.

En este marco, la formación en literacidad crítica en la vereda Alto Guapaya plantea una propuesta que cuestiona estas limitaciones y amplía las posibilidades del bilingüismo en contextos rurales. Al integrar enfoques decoloniales y valorar los saberes locales, esta iniciativa problematiza el modelo tradicional de enseñanza del inglés, históricamente desconectado de las realidades socioculturales rurales.

El aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera como forma de resistencia y apertura al reconocimiento de literacidades

El concepto de alfabetización ha evolucionado hacia el de «literacidades» con el fin de superar enfoques mecanicistas y funcionales que subordinan a comunidades vulnerables.

Giroux (2012) sostiene que la alfabetización debe constituirse como un proyecto político y emancipador que permita a las personas transformar sus realidades, fomentar el pensamiento crítico y promover una sociedad democrática.

La literacidad crítica, en particular, se orienta a la problematización de procesos históricos mediante el lenguaje, al articular prácticas de lectura y escritura con contextos específicos y validar la oralidad y los lenguajes multimodales.

Esta perspectiva redefine la vida escolar como un espacio cultural en disputa entre culturas dominantes y subalternas. En este contexto, la literacidad crítica promueve una reflexión sobre ideología, poder y cultura, lo que permite que los sujetos se configuren como agentes de cambio. Así, la educación trasciende lo tradicional y abre caminos hacia una transformación social contrahegemónica.

Justicia epistémica y transformación educativa en contextos rurales

Desde la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2014), la justicia epistémica es fundamental para reconocer y validar los conocimientos y prácticas pedagógicas históricamente marginados por estructuras coloniales del saber. El autor propone el concepto de «epistemologías del Sur» para cuestionar la hegemonía del conocimiento eurocéntrico y promover la diversidad epistémica como base de la justicia social.

En el ámbito educativo, la justicia epistémica permite cuestionar las narrativas dominantes sobre la enseñanza —en este caso, del inglés— y reconocer las literacidades críticas como formas legítimas de conocimiento.

Sousa Santos (2014) sostiene que la justicia epistémica es condición necesaria para una justicia social más amplia, dado que toda injusticia social implica una forma de injusticia epistémica, entendida como la exclusión o invisibilización de otros saberes, especialmente aquellos provenientes de comunidades subalternas y no occidentales.

En coherencia con esta investigación, se asume que el aprendizaje de la lengua materna y de la lengua extranjera en comunidades rurales no es únicamente una herramienta de comunicación, sino también una forma de resistencia frente a la injusticia epistémica. En consecuencia, promover una enseñanza del inglés que valore la oralidad, las narrativas comunitarias y los saberes ancestrales resulta fundamental para la construcción de una educación más equitativa y transformadora.



En este marco, la justicia epistémica se configura como una condición indispensable para garantizar que las prácticas pedagógicas en el campo del ELT en Colombia no continúen reproduciendo desigualdades, sino que contribuyan a la autodeterminación de las comunidades rurales.

Metodología

La investigación cualitativa se desarrolló bajo un enfoque de investigación-acción participativa (IAP), involucrando a docentes, estudiantes en formación, investigadores y a la comunidad rural de la vereda Alto Guapaya, en Vista Hermosa, Meta (Colombia). Durante dos años, se coconstruyeron prácticas de literacidad crítica en español e inglés, integrando a Lucila, docente de una escuela rural multigrado, y a Isabella, estudiante de la Licenciatura en Lenguas de una universidad privada de Bogotá.

La maestra rural es docente multigrado, lo que implica que imparte todas las asignaturas desde primero hasta quinto de primaria a un grupo de nueve estudiantes con edades entre los 7 y los 12 años.

El proceso incluyó clases remotas semanales para fortalecer el inglés de Lucila, adaptaciones metodológicas basadas en los intereses de los estudiantes y visitas periódicas al territorio. Lucila, formada en una Escuela Normal Superior, lidera una escuela con nueve estudiantes de primaria bajo el modelo educativo Escuela Nueva. Por su parte, Isabella fue capacitada metodológicamente para implementar una propuesta transformadora en este contexto rural.

Se realizaron entrevistas narrativas presenciales para comprender las experiencias de Lucila e Isabella. Estas entrevistas permitieron reflexionar sobre la formación en literacidad crítica desde perspectivas otras y su impacto en la comunidad. Este enfoque, según Bolívar y Domingo (2006), facilita la comprensión de las trayectorias y vivencias de los participantes en su entorno cotidiano.

Para el análisis de la información recolectada, se empleó el análisis de contenido. Los datos se sistematizaron y se interpretaron en tres niveles: descriptivo, analítico e interpretativo, a partir de los cuales se construyeron las categorías analíticas que permitieron dar cumplimiento a los objetivos planteados.

La experiencia destaca el valor de la coconstrucción pedagógica en contextos rurales, la centralidad de la voz de las comunidades y el reconocimiento del inglés como

herramienta para fortalecer la identidad local y ampliar oportunidades. Asimismo, se subraya la importancia de formar docentes con sensibilidad frente a los retos específicos de los territorios rurales, promoviendo una educación inclusiva y transformadora que responda a las necesidades del contexto.

Resultados

El concepto de vida escolar, según Giroux (2012), resalta la importancia de construir una «vida buena» mediante bienes relacionales que fortalezcan los lazos comunitarios. En la comunidad de la vereda Alto Guapaya, el aprendizaje del inglés ha permitido resignificar la literacidad como un medio para interactuar y proyectar un futuro diferente. Este proceso involucra a estudiantes, docentes, investigadores, familias, turistas y líderes locales, lo que promueve un sentido de comunidad en contextos rurales.

La literacidad crítica reconoce las experiencias y los saberes locales como punto de partida para articular los esfuerzos entre maestras rurales, estudiantes-docentes y la comunidad. No se limita al desarrollo de habilidades específicas, sino que atraviesa la vida escolar, lo que favorece el diálogo entre pedagogía y currículo y fomenta la participación comunitaria y política.

La propuesta destaca la importancia de considerar a los docentes como actores comunitarios activos y no como simples ejecutores de planes educativos. En este modelo, los profesores participan en procesos de reconocimiento mutuo y comprenden las dinámicas de los diversos actores comunitarios, como estudiantes, familias y turistas. De este modo, la literacidad crítica se configura como un instrumento para el aprendizaje colaborativo y la reflexión pedagógica en función de las necesidades colectivas.

Asimismo, la literacidad crítica se vincula con procesos de reexistencia comunitaria que, a su vez, fortalecen la identidad cultural, la memoria histórica y la protección ambiental. El aprendizaje de la lengua materna y de la lengua extranjera fomenta la coexistencia lingüística y contribuye a prácticas económicas solidarias, en contraposición al individualismo propio del capitalismo globalizado.

Finalmente, lo alternativo implica la autodeterminación de las comunidades, al permitirles definir sus propios caminos y formas de vida mediante decisiones autónomas sobre sus necesidades locales, lo que fortalece su capacidad de resiliencia y desarrollo sostenible.



Discusión de resultados

El concepto de vida escolar propuesto por Giroux (2012) se refleja en las voces de las profesoras. Resulta esperanzador observar la movilización de una comunidad en la que las vivencias escolares logran permear y fortalecer los lazos necesarios para construir, de manera colectiva, una «vida buena». Se trata de tejer relaciones en las que lo más valioso son los «bienes relacionales», que, en palabras de Ramírez (2019, p. 6), «(...) al ser bienes que solo pueden “poseerse” en un acuerdo con un “otro”, se caracterizan por tener componentes afectivos y comunicativos». Esto ha significado el aprendizaje del inglés para esta comunidad. En la narrativa de ambas profesoras, esta es la intención: la literacidad se configura como un dispositivo para interactuar, acoger a los turistas y vislumbrar un futuro diferente.

Las literacidades se resignifican para todos los involucrados: los niños, la maestra rural, la estudiante-docente, los investigadores, los padres de familia, los turistas extranjeros y el rector, entre otros. Así, se configura un sentido de comunidad en un territorio específico que plantea grandes retos: ¿estamos formando docentes críticos, dispuestos a interactuar en contextos rurales?, ¿cómo mantener prácticas otras en comunidades particulares?, ¿cómo empoderar a las comunidades para que las literacidades críticas permanezcan y las enriquezcan?

En primer lugar, la propuesta de formación en literacidad crítica desde una perspectiva transformadora parte del reconocimiento de las experiencias y los saberes locales, lo cual constituye el punto de partida para articular el trabajo de la estudiante-docente con la maestra rural. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye a partir de las bases y necesidades reales de la comunidad; por ello, la formación en literacidad crítica no se centra en el desarrollo de una habilidad exclusiva vinculada a una competencia específica, sino que atraviesa la vida escolar. En este sentido, el diálogo entre la pedagogía y el currículo adquiere especial relevancia, ya que son los ejes que dan sentido a la literacidad crítica como forma de participación en la vida comunitaria y, por ende, en la esfera política.

En segundo lugar, la perspectiva alternativa en la formación en literacidad crítica parte del establecimiento de acuerdos e intereses entre la maestra rural, la estudiante-docente y la comunidad, lo cual pone de relieve el bienestar de todas las personas involucradas.

De este modo, se cuestiona la idea de que los docentes son meros ejecutores de planes educativos. Por el contrario, se reconoce que son actores comunitarios activos que hacen parte del tejido formativo; en consecuencia, la literacidad crítica no es un acto ajeno a ellos. Su desempeño se fundamenta en la vida comunitaria y no se limita al aula: se configuran procesos de reconocimiento y comprensión del otro —estudiante, padre de familia, turista— en los diversos espacios donde se construye la vida escolar.

La literacidad crítica cumple una función social; por lo tanto, los docentes, al ejercer su labor, también se conciben como agentes de aprendizaje, dado que la planeación, la implementación de sus actividades y la reflexión sobre su práctica se realizan en relación con los demás actores comunitarios (Rodríguez, 2006).

En tercer lugar, la literacidad crítica se inscribe en los procesos de reexistencia de la vida comunitaria, ya que se vincula con la promoción de la identidad cultural, la construcción de memoria histórica y la protección del medio ambiente. A partir de la formación en la lengua materna y la lengua extranjera, se generan espacios de coexistencia lingüística que permiten configurar las lenguas como potencialidades para la construcción de un futuro más equitativo, basado en prácticas económicas solidarias y comunitarias, en contraposición a las lógicas individualistas del capitalismo globalizado.

Desde el presente estudio, lo alternativo se refiere a la capacidad de las comunidades para definir sus propios caminos y formas de vida. En este sentido, lo alternativo se articula con la búsqueda de la autodeterminación, que se manifiesta en la toma de decisiones autónomas sobre los asuntos locales.

Conclusiones

Los procesos de literacidad crítica en contextos rurales de América Latina resultan fundamentales debido a las condiciones de precariedad y ausencia estatal que afectan el bienestar personal y comunitario. Estas poblaciones enfrentan formas de pobreza que no se limitan a lo económico, sino que implican la privación de capacidades necesarias para una vida digna, tal como lo plantea Sen (2010). En este contexto, la literacidad crítica, desde una perspectiva transformadora, se posiciona como un proyecto político que promueve la autonomía y el agenciamiento de las comunidades rurales.

La maestra rural y la comunidad participan activamente en la coconstrucción de estos procesos, al asumir decisiones y acciones orientadas hacia el buen vivir. En este marco, el español y el inglés se articulan como lenguas que potencian la vida, lo que permite a las



comunidades resistir las dinámicas económicas asociadas a los cultivos ilícitos y generar oportunidades de inclusión social y económica a través del turismo sostenible.

Asimismo, la maestra rural se configura como un intelectual orgánico, en términos de Gramsci (1971), al reflexionar críticamente sobre el uso y el lugar de las lenguas en el desarrollo comunitario. Este enfoque demanda el diseño de pedagogías críticas y metodologías contextualizadas que transformen las prácticas educativas dentro y fuera del aula. De este modo, la literacidad crítica se consolida como un medio para comprender las realidades culturales y humanas, y para promover formas de vida más justas, dignas y sostenibles en contextos rurales.

En este sentido, la literacidad crítica no solo implica el desarrollo de competencias comunicativas, sino también la construcción de procesos sociales orientados a la autodeterminación de las comunidades. Así, las lenguas se configuran como dispositivos que potencian la proyección de economías locales sostenibles, particularmente a través del turismo, en contraste con las lógicas heredadas de economías ilícitas.

Finalmente, se destaca la necesidad de transformar los currículos de los programas de formación docente —tanto de pregrado como de posgrado— con el fin de incorporar experiencias formativas situadas en contextos rurales. Esto implica abrir espacios a metodologías basadas en la comunidad y a pedagogías orientadas a la justicia epistémica, que contribuyan a cerrar las brechas entre lo urbano y lo rural y a fortalecer procesos educativos pertinentes y contextualizados.

Referencias

- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., Salazar-Sierra, A., y Chala-Bejarano, P. (2016). Eventos narrativos de docentes en formación al término de su práctica docente respecto a su asesoría pedagógica: aprendizajes reportados. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 52–64.
- Escobar, A. (2010). Afterword. En W. Mignolo y A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 391–399). Routledge.
- Giroux, H. (2012). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare y G. Nowell Smith, Eds. y trads.). International Publishers.

- Gélvez, R. G., Rincón, N. M., y Villamizar, D. (2022). Literacidad rural: una revisión sistemática de experiencias pedagógicas desde el enfoque sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 40, 1–20. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14443>
- Hsu, F. (2017). Resisting the coloniality of English: A research review of strategies. *The CATESOL Journal*, 29(1), 111–132.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macro strategies for language teaching*. Yale University Press.
- Mandujano Estrada, M. (2017). Justicia epistémica y epistemologías del Sur. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 10, 148–164. <https://doi.org/10.1344/oxi.2017.i10.1899013>
- Mignolo, W., y Walsh, C. (2018). *On decoloniality*. Duke University Press.
- Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the coloniality of knowledge, power, and being in EFL textbooks. *HOW Journal*, 27(2), 113–133.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Sousa Santos, B. de, y Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del Sur*. Akal.
- Ubaque-Casallas, D., y Aguirre-Garzón, E. (2020). Re-signifying teacher epistemologies through lesson planning: A study on language student teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 131–144.
- Ubaque-Casallas, D., y Castañeda-Peña, H. (2020). Non-normative corporalities and transgender identity in English as a foreign language student teachers. *HOW Journal*, 27(2), 13–30.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39–50.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



La ciencia en blanco y negro: currículum oculto y prácticas pedagógicas ilustradas en la formación científica en el aula

Luz Edith Cáceres Enríquez

Resumen

Esta investigación analiza la brecha entre las ilustraciones y los textos de las cartillas de investigación en el aula del Programa Ondas de Colciencias/Minciencias y sus lineamientos pedagógicos, los cuales promueven el reconocimiento de la diversidad epistemológica, metodológica y cultural desde una perspectiva descolonizadora. El estudio se realiza mediante metodologías cualitativas que combinan enfoques etnográficos con el análisis documental de un corpus de cinco ilustraciones y textos, así como del documento de lineamientos pedagógicos. Se encontró que las decisiones gráficas y textuales reflejan una tradición epistémica eurocéntrica, que relega los saberes ancestrales a anécdotas y reduce la diversidad cultural a estereotipos. En conclusión, estas representaciones perpetúan la invisibilización de los saberes tradicionales y contradicen el propósito de negociación cultural y diálogo de saberes propuesto en los lineamientos pedagógicos. Esto opera como un currículum oculto y niega la justicia curricular, que implica valorar los saberes históricamente excluidos.

Palabras clave: relaciones interétnicas, diálogo de saberes, negociación cultural, currículum oculto, justicia curricular

Abstract

This study analyzes the gap between the illustrations and texts of the classroom research booklets of the Ondas Program (Colciencias/Minciencias) and its pedagogical guidelines, which promote the recognition of epistemological, methodological, and cultural diversity from a decolonial perspective. The study adopts qualitative methodologies that combine ethnographic approaches with document analysis of a corpus of five illustrations and texts,

as well as the pedagogical guidelines document. The findings reveal that graphic and textual decisions reflect a Eurocentric epistemic tradition, relegating ancestral knowledge to anecdotes and reducing cultural diversity to stereotypes. In conclusion, these representations perpetuate the invisibilization of traditional knowledge and contradict the purpose of cultural negotiation and dialogue of knowledge proposed in the pedagogical guidelines. This operates as a hidden curriculum (Jackson, 1998) and denies curricular justice (Torres Santomé, 1992), which involves valuing historically excluded knowledge.

Keywords: interethnic relations, dialogue of knowledge, cultural negotiation, hidden curriculum, curricular justice

Introducción

En el contexto de las políticas educativas y científicas en Colombia, el Programa Ondas de Colciencias/Minciencias desempeña un papel fundamental en la promoción de la cultura científica y la investigación escolar, tal como lo establece la Ley 1286 de 2009, orientada a fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Congreso de la República de Colombia, 2009).

Este programa busca fomentar la curiosidad y el pensamiento crítico en los estudiantes, así como promover la diversidad epistemológica y metodológica y la consolidación de comunidades de aprendizaje desde una perspectiva crítica. Sin embargo, resulta crucial examinar cómo estos lineamientos pedagógicos se materializan en los recursos educativos utilizados en el aula, dado que estos pueden influir significativamente en la manera en que los estudiantes perciben y valoran los saberes tradicionales y la diversidad cultural.

En este sentido, surge la necesidad de analizar la coherencia entre los propósitos del Programa Ondas y la representación de la diversidad cultural y epistemológica en dichos materiales. En consecuencia, este estudio presenta los hallazgos de una investigación que examina la brecha entre las ilustraciones y los textos de las cartillas del Programa Ondas y sus lineamientos pedagógicos, con el fin de comprender desde qué lógicas se representan los saberes tradicionales, la negociación cultural y el reconocimiento de la diversidad étnica en las cartillas de investigación en el aula, así como las implicaciones de estas representaciones para la justicia curricular y la reafirmación cultural en la escuela (Torres Santomé, 1992).

Marco teórico

La colonialidad del poder, concepto desarrollado por Quijano (2000), se refiere a la persistencia de patrones de poder y dominación originados en la época colonial, que continúan influyendo en la construcción del conocimiento y en la representación de los grupos étnicos y culturales no occidentales. Esta perspectiva teórica permite analizar cómo los materiales didácticos visuales pueden perpetuar dicha colonialidad al reproducir estereotipos y prejuicios que marginan los saberes ancestrales y promueven una visión eurocéntrica del mundo.

En esta misma línea, y en relación con la representación visual como régimen de poder, León (2012) plantea que la perspectiva decolonial analiza el régimen de la mirada como un sistema que reproduce estructuras de poder vinculadas a la colonialidad moderna. Estos estudios proponen reexaminar la relación entre visualidad, conocimiento y dominación, y destacan cómo los dispositivos visuales (arte, medios y educación) perpetúan jerarquías de raza, género y clase. Asimismo, retoman a autores como Keith Moxey, quienes cuestionan el universalismo eurocéntrico implícito en la noción de cultura visual, que invisibiliza formas no occidentales de representación.

De igual manera, desde una crítica decolonial basada en la diferencia colonial (Mignolo, 2003), se argumenta que la modernidad/colonialidad transformó la diversidad en desigualdad mediante categorías binarias (civilizado/bárbaro, centro/periferia). Esto se materializa en prácticas estéticas que naturalizan la discriminación, como la folclorización de identidades o la exclusión de epistemologías indígenas. En este sentido, el desafío contemporáneo consiste en desarrollar enfoques transdisciplinarios que analicen cómo los dispositivos visuales articulan múltiples formas de opresión, y ofrezcan herramientas para dismantelar el legado colonial en la producción de imágenes (León, 2012, p. 114).

Desde la perspectiva del currículum oculto —inicialmente teorizada por Philip W. Jackson (1968) en *La vida en las aulas* y ampliada por Jurjo Torres Santomé (1992)—, se analizan los aprendizajes implícitos transmitidos mediante prácticas pedagógicas, dinámicas institucionales y materiales didácticos. En el ámbito de la representación visual de la diversidad cultural, este currículum opera a través de mecanismos de selección y presentación de imágenes que naturalizan jerarquías socioculturales. Por ejemplo, la omisión de referentes no occidentales o la folclorización de identidades marginadas refuerzan la dominación epistémica de grupos hegemónicos, perpetuando una



visión monocultural bajo una apariencia de pluralismo. Esta dinámica evidencia cómo las decisiones estéticas en contextos educativos no son neutrales, sino que reproducen estructuras de poder coloniales, tal como señalan los enfoques decoloniales al vincular la visualidad con la colonialidad del saber.

La intersección entre estas dos perspectivas teóricas —la colonialidad del poder (Quijano, 2000) y el currículum oculto (Jackson, 1998; Torres Santomé, 1992)— permite develar críticamente cómo los materiales didácticos visuales pueden naturalizar jerarquías epistémicas y reproducir lógicas coloniales. Por ejemplo, cuando se privilegian iconografías eurocéntricas o se reducen los saberes ancestrales a representaciones folclóricas, estos recursos no solo perpetúan la invisibilización de epistemologías no occidentales, sino que también moldean la percepción estudiantil, asociando lo «válido» con lo hegemónico.

En este contexto, Sousa Santos (2010) propone descolonizar el saber mediante una ecología de conocimientos que reconozca la pluralidad epistémica (por ejemplo, el diálogo entre ciencia moderna y saberes indígenas). Esto implica dismantelar las estructuras que legitiman ciertos conocimientos como universales, mientras subalternizan otros, y replantear el papel de la educación como espacio de traducción intercultural (Mignolo, 2003). Solo así se podrá transformar la percepción de la diversidad cultural, no como objeto exótico, sino como un sistema vivo de pensamiento.

Esta contradicción entre lineamientos pedagógicos que enuncian el respeto por la diversidad epistémica y las representaciones visuales estereotipadas en los materiales didácticos exige un análisis crítico decolonial. Como señala Walsh (2013), el reconocimiento formal de la pluralidad cultural no es suficiente si persisten mecanismos de invisibilización simbólica, como la reducción de los saberes ancestrales a ilustraciones exotizantes o su confinamiento a secciones marginales en los textos escolares.

Superar esta paradoja implica adoptar una perspectiva de justicia curricular (Connell, 1993) que, más allá de incluir contenidos diversos, cuestione la matriz colonial que organiza lo visible y lo válido. Esto supone, por ejemplo, co-crear materiales con comunidades indígenas mediante sus propios sistemas de representación visual (como los tejidos andinos o los grafismos amazónicos), en lugar de traducirlos a códigos occidentales. Solo así es posible avanzar hacia una equidad epistémica (Santos, 2010), que reconozca los saberes ancestrales como sistemas complejos de pensamiento y no como meros elementos decorativos.

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa de enfoque hermenéutico, sustentada en la concepción del carácter dialógico de la interpretación. El diseño es documental y el corpus está constituido por cinco ilustraciones y los textos correspondientes de los lineamientos pedagógicos del Programa Ondas, así como por la cartilla *Xua, Teo y sus amigos investigan*.

Los datos se analizaron mediante una matriz de análisis, a través de la cual se rastrearon las narrativas internas e identificaron los aspectos ideológicos asociados a categorías deductivas —diálogo de saberes, negociación cultural, diversidad étnica y justicia epistémica—, así como a categorías emergentes —prejuicios, estereotipos, currículum oculto y justicia curricular—. Estas categorías se examinaron tanto en el documento de lineamientos pedagógicos como en las ilustraciones de la cartilla *Xua, Teo y sus amigos investigan*.

La selección de los apartes textuales y de las ilustraciones se realizó con base en el criterio de su pertinencia para evidenciar relaciones entre la formación científica en contextos multiculturales y el diálogo de saberes, así como la negociación cultural entre diferentes representaciones étnicas. En este sentido, se priorizaron aquellos fragmentos que permitieran analizar la representación de los conocimientos asociados a diversas identidades étnicas.

Resultados y discusión

Los lineamientos pedagógicos del programa promueven el fomento de la curiosidad, el pensamiento crítico y la diversidad epistemológica y metodológica desde el diálogo y la negociación cultural. Estos lineamientos se articulan con la tradición educativa latinoamericana basada en el diálogo de saberes (Zemelman, 2005), en la cual se fundamenta esta propuesta, que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción y mediación, tal como lo plantea Vygotsky (1979).

Entre los fundamentos de estos lineamientos se destacan los aportes de Carlos Vasco, quien sostiene que relacionarse con diferentes formas de pensar implica una confrontación y diferenciación de preguntas que pone en juego la totalidad de la condición humana: pasiones, estados de ánimo y sentimientos; es decir, la integralidad de lo humano, entendida como “intereses extrateóricos del conocimiento” (Vasco, 1994). En este sentido, los lineamientos pedagógicos expresan una visión crítica que apuesta por



el reconocimiento respetuoso de otros saberes, epistemes y metodologías, y conciben la formación y la investigación como espacios de negociación cultural y diálogo de saberes.

Al analizar cómo esta fundamentación se materializa en las cartillas de formación científica en el aula, se encuentra que, aunque las ilustraciones reconocen la diversidad y buscan cuestionar el racismo estructural, fallan en su propósito debido a la forma en que representan estos ideales, al hacerlo de manera estereotipada y prejuiciosa. Un ejemplo de ello es el personaje que introduce la representación de lo étnico en las primeras cartillas: Luna, mujer indígena y líder, quien aparece como uno de los personajes centrales en la cartilla *Xua, Teo y sus amigos investigan*, acompañada de Teo, un niño afrodescendiente.

Los autores procuran equilibrar la representación de género y etnia mediante la inclusión de personajes provenientes de diversas regiones culturales y geográficas (zona andina, región Caribe y altiplano cundiboyacense). No obstante, esta intención de inclusión se limita a un criterio cuantitativo, ya que, desde una perspectiva cualitativa, los personajes étnicos ocupan un lugar secundario al ser representados de manera estereotipada, lo que debilita su potencial como relato de reconocimiento y diálogo de saberes.

Ilustración 1. Llegada y presentación de Luna como nuevo personaje de las cartillas y como representante de las minorías étnicas indígenas (p. 6; uso autorizado por Minciencias).



En esta ilustración, Luna representa dos categorías centrales: etnia y género. Su figura se construye a partir de una cosmovisión estereotipada que incorpora elementos de animismo, en la cual la naturaleza es concebida como un ente vivo y sensible. Así, el sol, la luna y la flora son humanizados y dotados de sentimientos, vinculando sus saberes con tradiciones ancestrales profundamente arraigadas en la tierra, la flora y la fauna.

A pesar de presentarse como líder y vocera de su etnia, Luna ocupa simultáneamente una posición subordinada. Si bien se le otorga la voz para narrar los saberes indígenas, esta representación se inscribe dentro de un marco folclorizante que remite a un imaginario mágico y romántico, caracterizado por figuras como la madre tierra, el padre sol y el abuelo fuego, así como por plantas dotadas de autoridad y sensibilidad.

Aunque se incluyen referencias a saberes tradicionales, esta idealización de la mujer indígena colombiana invisibiliza las condiciones reales de exclusión sistémica que enfrenta. Las ilustraciones, al recurrir a estereotipos que no desafían las estructuras de poder existentes, simplifican su experiencia y naturalizan una visión descontextualizada de las comunidades étnicas. De este modo, refuerzan imaginarios coloniales que perpetúan estereotipos y oscurecen la complejidad de estas realidades sociales y culturales.

Estos ejemplos evidencian que, a pesar del reconocimiento de Colombia como sociedad multiétnica y pluricultural en la Constitución de 1991, su materialización en las prácticas educativas enfrenta tensiones de diverso orden, tanto en el ámbito político como en el cultural y social. En la práctica, estos derechos continúan siendo disputados en escenarios como la consulta previa, la protección territorial y la representación política, lo que revela la brecha entre el pluralismo constitucional y las estructuras monoculturales heredadas del siglo XIX.

Ilustraciones 2, 3 y 4. Teo escenificando la metáfora de la «onda» como representación de la investigación científica (pp. 80, 10 y 69), en *Xua, Teo y sus amigos investigan* (ilustraciones autorizadas por Colciencias).



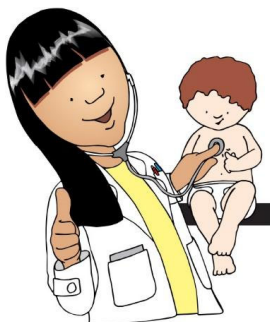
Un segundo ejemplo de representación étnica se observa en estas ilustraciones del personaje de Teo, un niño afrodescendiente de nueve años, cuya imagen refleja tensiones ideológicas asociadas a la construcción estereotipada de lo étnico. Su denominación nominal —con un nombre genérico sin vínculo cultural específico— sugiere una homogeneización identitaria. La afrodescendencia se reduce a rasgos fenotípicos superficiales, como el tono de piel, sin integrar prácticas culturales, lingüísticas o simbólicas propias de las comunidades afrocolombianas.

Esta racialización superficial, frecuente en materiales educativos (Amador, 2021), perpetúa estereotipos al limitar la diversidad a características físicas e ignorar dimensiones fundamentales como las tradiciones orales, las cosmogonías o los sistemas de parentesco. Este enfoque reproduce una epistemología dominante que impone categorías ajenas a los grupos representados, facilitando procesos de asimilación cultural.

La representación de Teo opera desde una lógica folclorizante o exotizante que simplifica identidades complejas y naturaliza jerarquías coloniales —como señalan Walsh (2013) y Mignolo (2003)—, en las cuales lo diverso solo es tolerado en la medida en que no cuestione la norma cultural hegemónica. Asimismo, en estas ilustraciones se reitera la metáfora de la «onda» como símbolo de la expansión del conocimiento científico, asociada a la investigación oficial, lo que deja de lado otras formas ancestrales de producción de conocimiento.

Aunque Luna y Teo se presentan como símbolos de diversidad étnica, ninguno refleja de manera consistente rasgos étnico-culturales específicos. En su lugar, se configuran como representaciones generalizadas de la identidad colombiana, lo que plantea interrogantes sobre qué significa ser colombiano y qué formas de identidad se visibilizan en un país oficialmente plurinacional.

Ilustración 5. Luna, en su papel de pediatra, representando el derecho de los niños a la salud (p. 31 de la cartilla *Nacho y Luna*; ilustración autorizada por Colciencias).



En este tercer ejemplo, se evidencia la hegemonía del conocimiento occidental cuando el personaje de Luna es representado como pediatra dentro de un modelo biomédico institucionalizado. Si se considera su origen étnico y sus saberes ancestrales, esta representación puede interpretarse como una manifestación de jerarquía epistémica y colonialidad del saber.

Esta situación habría constituido una oportunidad para reconocer saberes ancestrales en salud; sin embargo, estos son invisibilizados, dejando pendiente la posibilidad de un diálogo de saberes con conocimientos médicos tradicionales y prácticas como las formas de cuidado basadas en la reciprocidad con la naturaleza, la cosmovisión indígena, la medicina tradicional de sabedores de regiones como la Costa Pacífica, el Amazonas o el Valle del Sibundoy, así como los sistemas de partería afrodescendiente, reconocidos por la OMS como patrimonio sanitario global.

Conclusiones

Las representaciones de niños y niñas indígenas y afrodescendientes en las cartillas de investigación en el aula del Programa Ondas evidencian una desconexión entre los lineamientos pedagógicos —que promueven una formación investigativa situada en la diversidad cultural y la interculturalidad de los territorios— y las ilustraciones y los textos, que reproducen estereotipos y visiones etnocéntricas en los contenidos de las cartillas guía. Esta tensión sugiere la presencia de un currículum oculto que contradice los principios declarados en dichos lineamientos.

Esta situación refleja la persistencia de la colonialidad del poder, que opera mediante prácticas de formación científica que producen epistemicidios al invisibilizar los saberes y conocimientos tradicionales de las culturas indígenas y populares.

Para superar estas lógicas coloniales, es fundamental fortalecer los procesos de planeación, producción y evaluación de los contenidos de los materiales de aprendizaje, mediante la participación de docentes cualificados, actores territoriales y equipos interdisciplinarios con una perspectiva crítica. Estos actores deben orientar la producción de imágenes y contenidos, garantizando coherencia con los principios epistemológicos que, como en este caso, promueven el reconocimiento de otros saberes y formas de pensamiento, la negociación cultural y la justicia curricular en relación con los pueblos históricamente excluidos.



Solo así será posible avanzar hacia una educación científica en el aula más inclusiva, crítica y respetuosa de la diversidad cultural, así como de los conocimientos que emergen de dicha diversidad.

Referencias

- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- León, C. (2012). Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. *Aisthesis*, (51), 109–123. <https://doi.org/10.4067/S0718-71812012000100007>
- Menéndez, E. L. (2016). Salud intercultural: propuestas, acciones y fracasos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 109–118. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015211.20252015>
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (Vol. 18). Ediciones Akal.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Torres Santomé, J. (1992). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Santomé, J. T. (2010). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



ChatGPT y docencia universitaria: perspectiva desde los principios éticos y bioéticos de la inteligencia artificial

Henry David Caro

Resumen

Objetivo: Conocer la valoración moral de un grupo de profesores universitarios y de sus estudiantes sobre ChatGPT, a partir del principio ético de seguridad y protección de los seres humanos, el medio ambiente y los ecosistemas en el contexto de la inteligencia artificial, así como del principio bioético de autonomía y responsabilidad individual. **Metodología:** Enfoque cualitativo. Se realizó una revisión documental y se aplicó un cuestionario *ad hoc* a 240 estudiantes y 33 profesores. **Resultados:** Dado que se trata de una tecnología reciente, la mayoría de los participantes no logró evaluarla con objetividad. Los docentes afirman que es necesario concienciar a los estudiantes sobre sus implicaciones éticas y bioéticas. Por su parte, los estudiantes consideran válido su uso. Ambos grupos coinciden en que facilita el trabajo académico. **Discusión:** Las principales preocupaciones éticas se centran en el plagio. Como alternativa, se propone la sustentación argumentada. **Conclusiones:** Las metodologías universitarias deberán adaptarse al uso de ChatGPT. No obstante, se enfatiza la necesidad de una utilización racional, limitando su uso en la medida de lo posible debido a su alto costo medioambiental. **Palabras clave:** inteligencia artificial; ChatGPT; principio ético de seguridad y protección; medio ambiente; autonomía; responsabilidad individual; docencia universitaria.

Abstract

Objective: To determine the moral assessment of ChatGPT by a group of university professors and their students, based on the ethical principle of safety and protection of human beings, the environment, and ecosystems in the context of artificial intelligence, as well as the bioethical principle of autonomy and individual responsibility. **Methodology:** Qualitative approach. A documentary review was conducted, and an *ad hoc* questionnaire was

administered to 240 students and 33 professors. Results: As this is a recent technology, most participants were unable to evaluate it objectively. Professors state that it is necessary to raise awareness among students about its ethical and bioethical implications. Students consider its use valid. Both groups agree that it facilitates academic work. Discussion: Ethical concerns focus on plagiarism. Argumentative support is proposed as an alternative. Conclusions: University methodologies should adapt to the use of ChatGPT. However, its rational use should be emphasized, limiting it as much as possible due to its high environmental cost.

Keywords: artificial intelligence; ChatGPT; ethical principle of safety and protection; environment; autonomy; individual responsibility; university teaching.

Introducción

La inteligencia artificial (IA) y una de sus creaciones más recientes, ChatGPT (*Generative Pre-trained Transformer*), constituyen una tecnología que está revolucionando la noción de control, la administración de la información y la toma de decisiones.

Desde tiempos inmemoriales, las culturas han buscado estrategias, tanto tradicionales como innovadoras, para preservar sus logros, producto de experiencias exitosas, así como la sabiduría y el conocimiento acumulados durante milenios, los cuales resultan necesarios para las generaciones futuras. Dichas estrategias han evolucionado desde su inscripción en rocas, paredes y tablas de arcilla, pasando por soportes como la madera o el papiro, hasta su reproducción en periódicos y libros. En la actualidad, estos saberes se almacenan en medios digitales, lo que permite su acceso a un mayor número de personas, especialmente a quienes disponen de los recursos económicos necesarios, dado que, a medida que el conocimiento se especializa, su valor monetario aumenta.

Más recientemente, los resultados de la investigación científica, las manifestaciones culturales y la producción artística y deportiva están siendo sistematizados a nivel informático por grandes corporaciones que se encargan de su conservación y los resguardan para sus propios fines. No obstante, con la aparición de sistemas capaces de seleccionar y procesar grandes volúmenes de datos, organizarlos de manera lógica y ofrecer respuestas casi inmediatas de acuerdo con las necesidades informativas de individuos o colectivos, el panorama se transforma de manera sustancial. En este con-

texto, el trabajo físico y cognitivo, anteriormente realizado por el ser humano, podría ser asumido por estas tecnologías.

Esta tendencia suscita diversos interrogantes: ¿por qué existe una necesidad constante de preservar lo más valioso de la experiencia humana? ¿Qué papel desempeñan los datos para las nuevas generaciones? ¿Podrían las culturas sucumbir al olvido sin una memoria digitalizada? ¿Dejará de ser necesario el trabajo intelectual humano ante herramientas como ChatGPT? ¿Se justifica siempre su uso, aun considerando su alto costo ambiental?

A partir de estos cuestionamientos, se formula la pregunta de investigación que orienta este artículo: ¿cuál es la valoración moral que realizan un grupo de profesores universitarios y sus estudiantes sobre el uso de ChatGPT, desde el principio ético de seguridad y protección de los seres humanos, el medio ambiente y los ecosistemas de la inteligencia artificial (UNESCO, 2021), así como desde el principio bioético de autonomía y responsabilidad individual (UNESCO, 2005)?

Metodología

La presente investigación es de enfoque cualitativo y de carácter exploratorio. Se centra en el análisis de las implicaciones morales asociadas al uso de la inteligencia artificial (IA) y de ChatGPT en el ámbito universitario. Para ello, se articularon dos perspectivas: una teórica y otra empírica.

En la fase teórica, se adoptó un enfoque descriptivo con diseño documental; es decir, se revisaron fuentes disponibles en línea con contenido pertinente y relevante para abordar el objeto de estudio (Guevara et al., 2020). Inicialmente, se consultaron bases de datos como ScienceDirect, Google Scholar, Web of Science y PubMed. Posteriormente, se organizó la información relacionada con la inteligencia artificial y ChatGPT en el contexto educativo.

Asimismo, se elaboraron matrices y redes de análisis que incluyeron las siguientes categorías: título, autor, fuente (revista o libro), país, año de publicación, resumen, metodología, discusión y conclusiones. Los resultados obtenidos fueron sometidos a validación mediante juicio de expertos, en el que participaron tres especialistas, quienes formularon recomendaciones que permitieron consolidar el marco teórico del estudio.

En la fase empírica, se aplicó un cuestionario *ad hoc*, basado en los aportes de Chao y Rivera (2024) y Ayuso y Gutiérrez (2022). En cuanto a los referentes éticos, se incorporó



el principio de seguridad y protección de los seres humanos, el medio ambiente y los ecosistemas, establecido en la Declaración de los Principios Éticos de la Inteligencia Artificial (UNESCO, 2021). Asimismo, desde la perspectiva bioética, se incluyó el principio de autonomía y responsabilidad individual (UNESCO, 2005).

Resultados teóricos

1. Inteligencia artificial (IA)

El origen de la inteligencia artificial (IA) es doble: conceptual y científico. En el plano conceptual, una de las referencias más antiguas data del siglo III a. n. e. (antes de nuestra era), en un documento que describe el encuentro de un antiguo rey con un “artificio automático mecánico”, representado por una figura humana de tamaño natural.

En una etapa más reciente, hacia 1942, Isaac Asimov, profesor de bioquímica en la Universidad de Boston y reconocido escritor de ciencia ficción, popularizó el concepto de robot y formuló las tres leyes de la robótica (Rubio, 2022).

Desde la perspectiva científica, la IA se consolida con el artículo de Warren McCulloch y Walter Pitts (1943), titulado *A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity*. En este trabajo, basado en el principio de “todo o nada” de la actividad neuronal, se propone que los procesos neuronales pueden modelarse mediante lógica proposicional. A partir de ello, se desarrolla una unidad de cálculo matemático considerada precursora de las redes neuronales artificiales, con capacidad para representar, de manera simplificada, la actividad del cerebro humano.

Posteriormente, en 1950, Alan Turing publica *Computing Machinery and Intelligence*, en el que plantea la pregunta: “¿Pueden las máquinas pensar?”. Para abordarla, propone el “juego de la imitación”, posteriormente denominado prueba de Turing, que consiste en evaluar si una máquina puede simular una conversación humana de forma indistinguible (Turing, 1950).

La IA se presenta oficialmente como disciplina científica en la Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence. En este encuentro se plantea la hipótesis de que cualquier aspecto de la inteligencia humana puede definirse con suficiente precisión como para ser simulado por una máquina. Desde entonces, la IA ha experimentado un crecimiento exponencial, impactando múltiples campos mediante la digitalización, el almacenamiento y la automatización de la información, desde la predicción climática (Kochkov et al., 2024) hasta aplicaciones en la industria, las finanzas, el deporte, la seguridad informática y la vida cotidiana.

2. ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer)

ChatGPT es un chatbot construido a partir de modelos generativos preentrenados (GPT). Se denomina así por pertenecer a una familia de modelos basados en redes neuronales artificiales que emplean la arquitectura *Transformer*, una técnica de procesamiento de datos desarrollada por Google en 2017. Esta arquitectura opera mediante capas que transforman cada palabra en representaciones vectoriales, las cuales son procesadas matemáticamente por redes neuronales artificiales, simulando, de manera simplificada, ciertos procesos del cerebro humano. Este enfoque constituye un avance significativo en el campo de la inteligencia artificial generativa (IAG) (Lozada, 2024).

Más allá de su complejidad técnica, ChatGPT cuenta con múltiples aplicaciones, entre las que se incluyen la generación de diálogos, la traducción de textos y la producción de contenidos multimodales, como imágenes o composiciones sonoras. En el contexto social, y particularmente en el ámbito universitario, su presencia se ha consolidado de tal manera que resulta difícil contener su expansión.

En el ámbito del lenguaje, destaca por su capacidad para producir textos coherentes y estructurados de forma automatizada, superando prácticas tradicionales como el “copiar y pegar”. En consecuencia, emergen composiciones textuales comparables —e incluso, en algunos casos, superiores— a las producidas por autores humanos (Farina y Lavazza, 2023). No obstante, es importante señalar que ChatGPT no posee comprensión semántica en sentido estricto, sino que opera mediante patrones probabilísticos, sin entender el significado intrínseco del lenguaje.

Por otra parte, la inteligencia artificial ha superado las estrategias tradicionales de difusión de información, como la publicidad, los medios de comunicación, Internet y las redes sociales, consolidándose como una herramienta eficaz en diversos campos profesionales. En el ámbito educativo, estudios basados en metodologías como el análisis FODA han permitido identificar el impacto de factores internos (fortalezas y debilidades) y externos (oportunidades y amenazas) asociados a esta tecnología.

Entre sus principales ventajas, se destaca la posibilidad de ofrecer una atención personalizada a los estudiantes. Asimismo, sus respuestas resultan plausibles y orientadoras, en la medida en que se fundamentan en procesos de entrenamiento previo y en su capacidad de ajuste mediante retroalimentación humana. Esto le permite establecer relaciones lingüísticas coherentes y mejorar progresivamente su desempeño contextual.



Finalmente, ChatGPT puede generar respuestas en tiempo real, lo que representa una ventaja frente a herramientas tradicionales como los motores de búsqueda o las bases de datos científicas, que generalmente remiten al usuario a las fuentes de información sin procesarlas directamente (Farrokhnia et al., 2023).

Trabajo de campo

2.1 Muestra

Los participantes fueron seleccionados entre profesores en ejercicio y docentes en formación de una universidad pública ubicada en Bogotá, institución dedicada a la formación de maestros para la educación básica y media en diversas áreas del conocimiento, con un énfasis particular en la dimensión pedagógica y didáctica.

Los criterios de inclusión fueron: tener menos de 30 años, estar matriculado y diligenciar completamente el cuestionario exploratorio en línea. Se recopilaron 250 cuestionarios; sin embargo, 10 no cumplieron con los criterios establecidos y fueron excluidos. En consecuencia, se analizaron 240 respuestas correspondientes a estudiantes activos. En el caso de los profesores universitarios, se recopilaron 33 cuestionarios. Adicionalmente, se realizaron entrevistas no estructuradas a diez docentes. Todos los participantes firmaron el consentimiento informado, garantizando la confidencialidad de su identidad.

Se seleccionó una población compuesta por docentes universitarios y estudiantes en formación debido a que representan una generación directamente implicada en el uso de tecnologías aplicadas a la educación, especialmente ChatGPT, proyectado como una herramienta relevante para el trabajo académico.

En el caso de los estudiantes, se indagó sobre los posibles cambios en sus procesos de aprendizaje; en los docentes, sobre las formas en que perciben estas tecnologías en el ámbito de la enseñanza. Asimismo, se buscó analizar sus alcances y limitaciones, destacando tanto sus beneficios como sus riesgos.

Se espera que, a partir de la comprensión y valoración de estas herramientas, los participantes puedan formular recomendaciones fundamentadas en la evidencia científica y en principios bioéticos. Este enfoque se sustenta, además, en los principios y valores establecidos en las declaraciones de la UNESCO.

2.2 Criterios de participación

Se aplicó un cuestionario *ad hoc*, basado en Chao y Rivera (2024) y complementado con los aportes de Ayuso y Gutiérrez (2022).

En el componente ético, se incluyó la valoración del principio de seguridad y protección de los seres humanos, el medio ambiente y los ecosistemas, establecido en la Declaración de los Principios Éticos de la Inteligencia Artificial (UNESCO, 2021). Asimismo, en el componente bioético, se incorporó el principio de autonomía y responsabilidad individual (UNESCO, 2005).

2.3 Instrumento

El cuestionario original constaba de 25 preguntas; sin embargo, tras la realización de dos pruebas piloto con poblaciones similares y la retroalimentación de tres jueces expertos, se seleccionaron 13 preguntas del instrumento inicial. Adicionalmente, se incorporaron tres preguntas relacionadas con la ética de la inteligencia artificial y tres sobre bioética.

El instrumento final quedó conformado por 19 preguntas distribuidas en siete categorías:

1. Ámbito profesional y personal (3 preguntas).
2. Relación con estudiantes y docentes (4 preguntas).
3. Creación de proyectos y desarrollo de capacidades cognitivas (4 preguntas).
4. Trabajo individual y trabajo en equipo (1 pregunta).
5. Originalidad en la escritura (1 pregunta).
6. Ética de la inteligencia artificial (3 preguntas).
7. Bioética de la inteligencia artificial (3 preguntas).

2.4 Desarrollo

En primer lugar, se presentó la temática y se recogieron las apreciaciones de los docentes sobre la relación entre la educación y la tecnología, en particular en lo referente a la inteligencia artificial y ChatGPT.

Posteriormente, se les invitó a leer el protocolo del cuestionario y a responderlo de manera pausada y reflexiva. Las dudas fueron atendidas en el momento en que surgie-



ron. Asimismo, se procuró que los participantes dispusieran del tiempo y las condiciones necesarias para responder con el mayor grado de objetividad posible.

Esta estrategia permitió identificar valoraciones que no estaban contempladas en las preguntas iniciales. De igual manera, se recogieron sus justificaciones en un ambiente libre de presión.

El mismo procedimiento se aplicó a un grupo de estudiantes; al resto se le envió el cuestionario en línea.

2.5 Resultados en profesores universitarios: ética de la IA

En este apartado se analiza el principio ético de seguridad y protección de los seres humanos, el medio ambiente y los ecosistemas en el contexto de la inteligencia artificial, a partir de las siguientes preguntas: (14) si la IA respeta dicho principio; (15) en una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre), cómo se valora su cumplimiento en el contexto universitario; y (16) la justificación de la respuesta.

Los resultados muestran que el 48 % de los docentes ($n = 16$) ubican el cumplimiento del principio en un nivel medio (3), mientras que el 36 % ($n = 12$) lo sitúan en un nivel alto.

De manera paradójica, en las entrevistas, 20 de los 33 docentes manifestaron no conocer los principios éticos de la inteligencia artificial. No obstante, algunos participantes señalaron que la ética debería formar parte de los procesos de formación en esta tecnología, con el fin de prevenir usos indebidos, como su aplicación en contextos bélicos o en prácticas que puedan contribuir al deterioro ambiental.

Asimismo, se reconoce que, al tratarse de sistemas que operan a partir de instrucciones (*prompts*), no están exentos de errores, lo que podría derivar en decisiones inadecuadas o perjudiciales.

Aunque se reconoce su utilidad en campos como la salud y la economía, en el ámbito educativo se considera necesario profundizar en su estudio mediante investigaciones adicionales.

2.6 Resultados en profesores: bioética de la IA

En este apartado se analiza el principio bioético de autonomía y responsabilidad individual a partir de las siguientes preguntas: (17) si el uso de la inteligencia artificial aumenta o disminuye el nivel de autonomía y responsabilidad individual; (18) en una escala de 1 (ningún nivel) a 5 (máximo nivel), cómo se valora su cumplimiento en el contexto universitario; y (19) la justificación de la respuesta.

Los resultados indican que el 45 % de los docentes ($n = 15$) ubican este principio en un nivel medio (3), mientras que otro 45 % ($n = 15$) lo sitúan en un nivel alto.

De manera paradójica, en las entrevistas, 28 de los 33 docentes manifestaron no conocer los principios bioéticos promovidos por la UNESCO. No obstante, en términos generales, consideran que estos principios deben ser tenidos en cuenta, especialmente debido al alto consumo energético asociado al funcionamiento de la inteligencia artificial y de sistemas como ChatGPT.

Sin embargo, se evidencia que los conocimientos y las concepciones sobre bioética son aún superficiales, sin una delimitación conceptual clara.

2.7 Resultados en estudiantes: ética de la IA

En este apartado se analiza el principio ético de seguridad y protección de los seres humanos, el medio ambiente y los ecosistemas, a partir de las siguientes preguntas: (14) si la inteligencia artificial respeta dicho principio; (15) en una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre), cómo se valora su cumplimiento en el contexto universitario; y (16) la justificación de la respuesta.

Los resultados muestran que el 90 % de los estudiantes ($n = 216$) no conocen los principios éticos de la inteligencia artificial; sin embargo, respondieron con base en su criterio personal, señalando que su uso debe orientarse por principios de responsabilidad y respeto hacia el medio ambiente.

El 10 % restante ($n = 24$) indicó que existen avances en ámbitos como la ciberseguridad y la detección de amenazas. En conjunto, los participantes reconocen que la inteligencia artificial tiene el potencial de contribuir a la sostenibilidad; no obstante, advierten que su funcionamiento también implica una considerable huella ecológica.

2.8 Resultados en estudiantes: bioética de la IA

En este apartado se analiza el principio bioético de autonomía y responsabilidad individual a partir de las siguientes preguntas: (17) si el uso de la inteligencia artificial aumenta o disminuye el nivel de autonomía y responsabilidad individual; (18) en una escala de 1 (ningún nivel) a 5 (máximo nivel), cómo se valora su cumplimiento en el contexto universitario; y (19) la justificación de la respuesta.

Los resultados indican que los estudiantes no conocen este principio bioético promovido por la UNESCO; sin embargo, respondieron con base en su criterio personal. En



particular, el 45 % (n = 117) se ubicó en un nivel medio (3), mientras que el 23 % (n = 56) se situó en un nivel alto.

En las justificaciones, se destaca la percepción de que estas tecnologías podrían contribuir a la protección del medio ambiente, en la medida en que la digitalización reduce el consumo de papel, tinta y otros recursos, así como los desplazamientos que incrementan la huella ecológica. Asimismo, se reconoce que la inteligencia artificial permite el procesamiento de grandes volúmenes de datos (*big data*), lo que facilita el monitoreo de los ecosistemas mediante sensores remotos e imágenes satelitales para la detección y predicción de variables climáticas y posibles desastres. En esta misma línea, se señala su utilidad para estimar procesos como la deforestación, la contaminación y otros indicadores ambientales en tiempo real.

Por otra parte, un 15 % de los estudiantes (n = 37) se ubicó en un nivel bajo, mientras que un 9 % (n = 22) consideró no tener ningún nivel de autonomía. Este grupo argumenta que estas tecnologías se han extendido de manera generalizada, sin considerar plenamente sus efectos negativos sobre el medio ambiente, particularmente en relación con el consumo intensivo de agua y energía. No obstante, reconocen que el progreso tecnológico no puede ser ignorado, dado que favorece la conectividad entre las personas.

Discusión

3.1. A nivel de los profesores universitarios

Los profesores consideran pertinente incorporar la inteligencia artificial (IA), en general, y ChatGPT, en particular, en su formación, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza. Señalan que los estudiantes ya se encuentran inmersos en entornos tecnológicos, por lo que resulta necesario orientar su uso hacia fines académicos sustentados en principios éticos.

Esta integración podría favorecer una mayor motivación y contribuir a subsanar, en parte, las deficiencias del proceso educativo previo. En este sentido, la IA y ChatGPT se configuran como herramientas de apoyo a la docencia.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Mubasher y Mirza (2021), quienes destacan la necesidad de que los docentes se capaciten en tecnologías de la informa-

ción y la comunicación (TIC) como condición previa para su integración efectiva en el aula.

3.2. A nivel de los estudiantes

En cuanto a los estudiantes, la percepción sobre la IA y ChatGPT es predominantemente positiva. Se resalta que las oportunidades que ofrece esta tecnología superan las expectativas generadas por herramientas previas.

No obstante, algunos estudiantes manifiestan preocupación por la posible pérdida de control sobre sus propias ideas y advierten que, con el tiempo, podrían adoptar de manera acrítica las sugerencias generadas por ChatGPT.

En esta línea, Solano-Barliza et al. (2024, p. 136) evidencian que, en promedio, los estudiantes asimilan mejor los contenidos cuando utilizan ChatGPT, dado que estos procesos resultan más eficientes que los métodos tradicionales de enseñanza.

Conclusiones

1. En relación con los docentes en formación, se evidencia que muchos de ellos desempeñan simultáneamente los roles de estudiantes universitarios y docentes de educación básica o media. Esta situación genera inquietudes respecto a su futuro profesional, en la medida en que perciben la posibilidad de ser desplazados laboralmente incluso antes de culminar su proceso de formación.
2. En cuanto a las consideraciones éticas, se observa una aparente paradoja: las preocupaciones se centran principalmente en la protección de los datos personales y la salvaguarda de la identidad, dejando en segundo plano otras dimensiones éticas relevantes. Si bien existe una creciente proliferación de declaraciones sobre ética de la inteligencia artificial, estas se orientan, en su mayoría, hacia principios normativos sobre su uso futuro.
3. Desde la perspectiva bioética, resulta necesario incorporar tanto las implicaciones globales como locales de estas tecnologías en el medio ambiente. En este sentido, se requiere ampliar la mirada para reconocer que, aunque el ser humano ocupa un lugar central, la sostenibilidad de las condiciones planetarias es indispensable para la vida. En consecuencia, tanto la inteligencia artificial como



ChatGPT plantean, en la actualidad, desafíos significativos que aún no se resuelven plenamente en favor del equilibrio ambiental.

Referencias

- Al Ameri, M., & Nobanee, H. (2021). *Artificial intelligence and financial management*. Abu Dhabi University. <https://www.researchgate.net/publication/355118560>
- Ayuso-del Puerto, D., y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347–362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Bharadiya, J. P. (2023). AI-driven security: How machine learning will shape the future of cybersecurity and Web 3.0. *American Journal of Neural Networks and Applications*, 9(1), 1–7. <https://doi.org/10.11648/j.ajnna.20230901.11>
- Bharadiya, J. P. (2023a). A comprehensive survey of deep learning techniques in natural language processing. *European Journal of Technology*, 7(1), 58–66.
- Chao-Rebolledo, C., y Rivera-Navarro, M. (2024). Usos y percepciones de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1), 57–72. <https://doi.org/10.35362/rie9516259>
- Farina, M., & Lavazza, A. (2023). ChatGPT in society: Emerging issues. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 6, 1130913. <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1130913>
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460–474. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Kemmeren, D. (2023). *Artificial intelligence in everyday life* [Tesis de maestría]. Tilburg University.
- Kochkov, D., Yuval, J., Langmore, I., Norgaard, P., Smith, J., Mooers, G., Klöwer, M., Lottes, J., Rasp, S., Düben, P., Hatfield, S., Battaglia, P., Sánchez-Gonzalez, A., Willson, M., Brenner, M. P., & Hoyer, S. (2024). Neural general circulation models for weather and climate. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2311.07222>

- Lozada, A. V. (2024). *Inteligencia artificial*. Cuadernos pedagógicos, Universidad de Las Flores.
- McCulloch, W., & Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. *The Bulletin of Mathematical Biophysics*, 5(4), 115–133.
- Mubasher, M., & Mirza, T. (2021). The digital literacy in teachers of the schools of Rajouri (J&K), India: Teachers' perspective. *International Journal of Education and Management Engineering*, 1, 28–40. <https://doi.org/10.5815/ijeme.2021.01.04>
- Rubio, M. (2022). El origen de la inteligencia artificial, sus caminos y cómo estudiarla. Universidad del Bío-Bío.
- Solano-Barliza, A., Ojeda, A., y Aarón-Gongalvez, A. (2024). Análisis cuantitativo de la percepción del uso de inteligencia artificial ChatGPT en la enseñanza y aprendizaje de estudiantes de pregrado del Caribe colombiano. *Formación Universitaria*, 17(3).
- Soni, K., Kumar, N., Nair, A. S., Chourey, P., Singh, N. J., & Agarwal, R. (2023). Artificial intelligence. En D. K. Aswal et al. (Eds.), *Handbook of metrology and applications*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-1550-5_54-2
- Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59, 433–460.
- UNESCO. (2005). *Declaración universal de bioética y derechos humanos*. París, Francia.
- UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. París, Francia.
- Yakan, S. A. (2022). Analysis of development of artificial intelligence in the game industry. *International Journal of Cyber and IT Service Management*, 2(2), 111–116. <https://doi.org/10.34306/ijcitsm.v2i2.100>





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Revisión de la literatura: conocimientos profesionales de profesores de matemáticas al integrar propuestas STEAM

Diana Ximena Ortiz¹

Marisol Santacruz Rodríguez²

Resumen

Introducción: Se presentan los hallazgos de una revisión de la literatura realizada en el marco de una investigación doctoral en curso, en la que se analizaron 52 estudios publicados en los últimos cinco años sobre los conocimientos profesionales de los profesores de matemáticas al integrar propuestas STEAM. **Objetivo:** Determinar áreas poco exploradas en relación con la educación STEAM que justifiquen la necesidad de una investigación en el contexto de la educación matemática, enfocada en los conocimientos profesionales del profesor de matemáticas. **Metodología:** Se aborda un proceso metódico de búsqueda, selección y análisis de información en documentos y fuentes relevantes en educación matemática, desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, mediante la aplicación de la técnica de análisis de contenido para identificar patrones. **Resultados:** La literatura revisada señala la necesidad de considerar los conocimientos que poseen los profesores de matemáticas de educación secundaria al implementar propuestas STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas), dado que estas fomentan la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, la motivación, las creencias y el desarrollo profesional, entre otros aspectos que inciden en las prácticas educativas mediante la integración de tecnologías.

Palabras clave: Análisis de contenido; educación matemática; educación STEAM; interdisciplinariedad; conocimientos profesionales docentes.

¹ Universidad Autónoma de Bucaramanga. Grupo de investigación en Pensamiento Sistémico Bucaramanga Colombia. Correo: brey397@unab.edu.co

¹ Universidad Autónoma de Bucaramanga. Grupo de investigación en Pensamiento Sistémico Bucaramanga Colombia. Correo: japparra@unab.edu.co

Abstract

Introduction: This paper presents the findings of a literature review conducted as part of an ongoing doctoral research project. The study analyzes 52 publications from the last five years on the professional knowledge of mathematics teachers when integrating STEAM approaches. **Objective:** To identify underexplored areas in STEAM education that justify the need for further research in mathematics education, focused on teachers' professional knowledge. **Methodology:** A systematic process of searching, selecting, and analyzing information from relevant documents and sources in mathematics education was conducted, using a qualitative and interpretive approach, along with content analysis to identify patterns. **Results:** The reviewed literature highlights the need to consider the knowledge of secondary school mathematics teachers when implementing STEAM (science, technology, engineering, arts, and mathematics) approaches, as these promote interdisciplinarity, transdisciplinarity, motivation, beliefs, and professional development, among other factors that influence educational practices through the integration of technology.

Keywords: Content analysis; Mathematics education; STEAM education; Interdisciplinarity; Teacher professional knowledge.

Introducción

A pesar del notable aumento de investigaciones relacionadas con la educación STEAM en los últimos años, aún persisten dificultades asociadas a los conocimientos interdisciplinarios que los profesores de matemáticas deben desarrollar para dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se debe a que el enfoque STEAM constituye un modelo educativo que promueve la integración y el desarrollo de las áreas científico-técnicas y artísticas en un marco interdisciplinario (Yakman, 2008, citado por Caeiro, 2021), especialmente en el ámbito de la educación secundaria.

Con el propósito de identificar áreas poco exploradas en relación con la educación STEAM que justifiquen la necesidad de una investigación en el contexto de la educación matemática, centrada en los conocimientos profesionales del profesor de matemáticas, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura. Esta revisión abarcó 52 documentos y permitió identificar categorías emergentes en el corpus documental, las cuales fueron analizadas mediante el programa ATLAS.ti.

Los hallazgos de esta revisión fundamentan la propuesta de investigación, al reconocer que el éxito de la educación STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemá-

ticas) está vinculado con la comprensión y el desarrollo de habilidades específicas por parte del profesor de matemáticas, considerando aspectos como el conocimiento disciplinar, la interrelación entre las disciplinas STEAM y las metodologías activas, entre otros.

Marco teórico

La revisión de la literatura constituye un componente fundamental para el inicio de una investigación doctoral, dado que permite situar el estudio en un marco de referencia más amplio. Al analizar trabajos previos, es posible identificar la ubicación del estudio en el campo de conocimiento, así como las áreas que aún requieren exploración.

Como base teórica para esta revisión se retoman los planteamientos de Hart (1998), quien señala que la revisión de la literatura es un componente crucial de la investigación, ya que proporciona una base teórica que permite comprender cómo se inserta un estudio en un campo de conocimiento más amplio. En este caso particular, se busca identificar áreas poco estudiadas en relación con la educación STEAM, entendida como un campo amplio que integra las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, y que promueve un enfoque educativo interdisciplinario orientado al desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la innovación.

Metodología

Se llevó a cabo una revisión documental (Martínez-Corona et al., 2023), en la que se desarrolló un proceso metódico de búsqueda, selección y análisis de información en documentos y fuentes relevantes en educación matemática sobre los conocimientos de los profesores de matemáticas en el contexto de la educación STEAM. Este proceso se articuló con un enfoque cualitativo e interpretativo, mediante la aplicación de la técnica de análisis de contenido, la cual permite analizar y clasificar el contenido de textos, imágenes u otros materiales de comunicación para identificar significados, patrones y tendencias (Cáceres, 2003).

Fases de la revisión documental

Primera fase: En esta fase se formularon una serie de preguntas relacionadas con la educación STEAM, las cuales constituyen el insumo para guiar el proceso de búsqueda de literatura. Estas son:





1. ¿Qué percepciones tienen los profesores de matemáticas sobre la educación STEM?
2. ¿Cuáles son las principales motivaciones de los profesores de matemáticas para implementar la educación STEAM?
3. ¿Cuáles son los principales retos, dificultades y desafíos que enfrentan los profesores de matemáticas para lograr una representación equitativa de las cinco disciplinas STEAM?
4. ¿Qué marcos teóricos y metodológicos se utilizan en las investigaciones en educación STEAM?
5. ¿Cuáles son los modelos de conocimiento que se identifican en la literatura relacionada con profesores de matemáticas que implementan educación STEAM?

Segunda fase: Se utilizó una combinación de palabras clave esenciales y complementarias, entre ellas: interdisciplinariedad, STEM, STEAM, creencias del profesor, bondades de la educación STEAM, motivaciones del profesor, transdisciplinariedad, modelos de conocimiento y marcos teóricos y metodológicos.

Tercera fase: En la tabla 1 se presentan los artículos, libros, capítulos de libro, trabajos de maestría y tesis doctorales provenientes de bases de datos como Google Scholar, Scopus, ERIC, Springer, ProQuest, Taylor & Francis y Redalyc.

Tabla 1. Tipos de publicaciones analizadas

Tipo de publicación	Cantidad
Artículo de investigación	29
Ponencia en conferencias	2
Informe de investigación	1
Tesis doctoral	2
Capítulo de libro	5
Libro	11
Trabajo de grado de maestría	1
Monografía de pregrado	1
Total	52

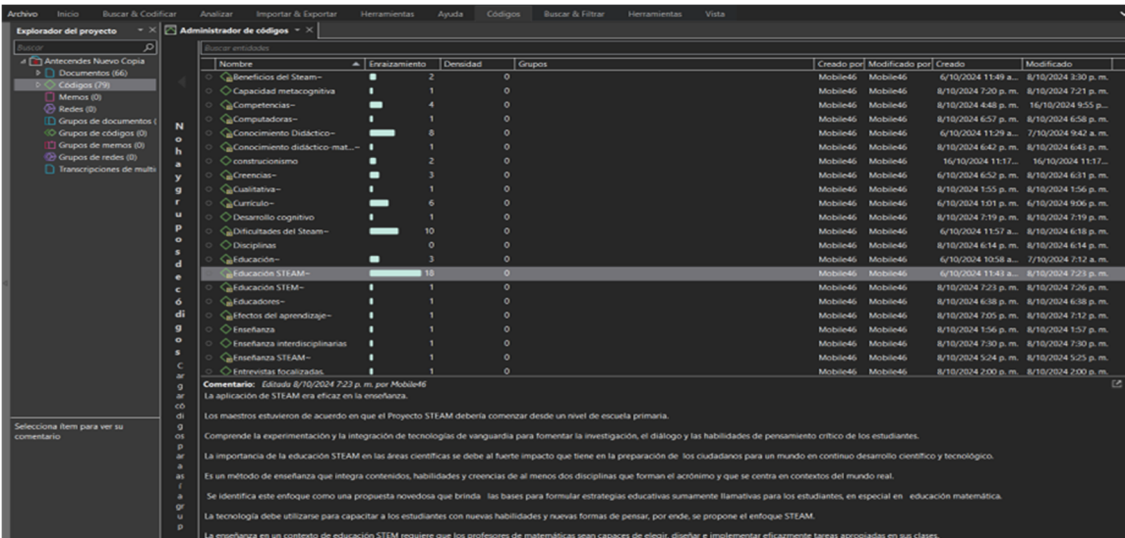
Cuarta fase: Para la selección de la literatura, se consideraron documentos publicados entre 2019 y 2024, abarcando los últimos cinco años, con el propósito de realizar una

revisión actualizada. Asimismo, se incluyeron documentos que articulan la figura del profesor de matemáticas con la educación STEAM y STEM.

Quinta fase: Se llevó a cabo un análisis detallado de los temas recurrentes en los documentos seleccionados. Para facilitar este proceso, se utilizó el software ATLAS.ti, el cual proporciona un enfoque riguroso y sistemático para el análisis de datos cualitativos. La incorporación de esta herramienta permitió la organización y estructuración de la información, dando lugar a un proceso de codificación, como se ilustra en la figura 1.

Figura 1. Ilustración del proceso de codificación en ATLAS.ti

Una vez seleccionados los códigos, estos fueron agrupados en categorías que representan temas o patrones recurrentes, lo cual permitió organizar la información. Como resultado de la revisión de la literatura, emergieron cuatro categorías que se desarrollan en el siguiente apartado.



Nombre	Enlazamiento	Densidad	Grupos	Creado por	Modificado por	Creado	Modificado
Beneficios del Steam--	2	0		Mobile46	Mobile46	6/10/2024 11:49 a.m.	8/10/2024 3:30 p.m.
Capacidad metacognitiva	1	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 7:20 p.m.	8/10/2024 7:21 p.m.
Competencias--	4	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 4:48 p.m.	16/10/2024 9:55 p.m.
Computadores--	1	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 6:57 p.m.	8/10/2024 6:58 p.m.
Conocimiento Didáctico--	8	0		Mobile46	Mobile46	6/10/2024 11:29 a.m.	7/10/2024 9:42 a.m.
Conocimiento didáctico-mat--	1	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 4:42 p.m.	8/10/2024 4:43 p.m.
Constructivismo	2	0		Mobile46	Mobile46	16/10/2024 11:17...	16/10/2024 11:17...
Creencias--	3	0		Mobile46	Mobile46	6/10/2024 6:52 p.m.	8/10/2024 6:31 p.m.
Cualitativa--	1	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 1:55 p.m.	8/10/2024 1:56 p.m.
Curricular--	6	0		Mobile46	Mobile46	6/10/2024 1:01 p.m.	6/10/2024 9:06 p.m.
Desarrollo cognitivo	1	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 7:19 p.m.	8/10/2024 7:19 p.m.
Dificultades del Steam--	10	0		Mobile46	Mobile46	6/10/2024 11:59 a.m.	8/10/2024 6:58 p.m.
Disciplinas	0	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 6:14 p.m.	8/10/2024 6:14 p.m.
Educación--	3	0		Mobile46	Mobile46	6/10/2024 10:58 a.m.	7/10/2024 7:12 a.m.
Educación STEAM--	18	0		Mobile46	Mobile46	6/10/2024 11:43 a.m.	8/10/2024 7:23 p.m.
Educación STEAM--	1	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 7:23 p.m.	8/10/2024 7:26 p.m.
Educadores--	1	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 6:38 p.m.	8/10/2024 6:38 p.m.
Efectos del aprendizaje--	1	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 7:05 p.m.	8/10/2024 7:12 p.m.
Enseñanza	1	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 1:56 p.m.	8/10/2024 1:57 p.m.
Enseñanza interdisciplinaria	1	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 7:30 p.m.	8/10/2024 7:30 p.m.
Enseñanza STEAM--	1	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 5:24 p.m.	8/10/2024 5:25 p.m.
Entrevistas focalizadas	1	0		Mobile46	Mobile46	8/10/2024 2:00 p.m.	8/10/2024 2:00 p.m.

Comentario: Editado 8/10/2024 7:23 p.m. por Mobile46
La aplicación de STEAM era eficaz en la enseñanza.
Los maestros estuvieron de acuerdo en que el Proyecto STEAM debería comenzar desde un nivel de escuela primaria.
Comprende la experimentación y la integración de tecnologías de vanguardia para fomentar la investigación, el diálogo y las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.
La importancia de la educación STEAM en las áreas científicas se debe al fuerte impacto que tiene en la preparación de los ciudadanos para un mundo en continuo desarrollo científico y tecnológico.
Es un método de enseñanza que integra contenidos, habilidades y creencias de al menos dos disciplinas que forman el acónismo y que se centra en contextos del mundo real.
Se identifica este enfoque como una propuesta novedosa que brinda las bases para formular estrategias educativas sumamente llamativas para los estudiantes, en especial en educación matemática.
La tecnología debe utilizarse para capacitar a los estudiantes con nuevas habilidades y nuevas formas de pensar, por ende, se propone el enfoque STEAM.
La enseñanza es un contexto de educación STEAM requiere que los profesores de matemáticas sean capaces de elegir, diseñar e implementar eficientemente tareas especializadas en su clase.

Resultados y discusión

Categorías emergentes de la revisión de la literatura

Primera categoría: Integración de STEAM en la educación

Esta categoría permitió reconocer marcos teóricos, modelos de conocimiento, así como los conocimientos y las creencias de los profesores de matemáticas.

En relación con los marcos teóricos, se identificó una tendencia hacia enfoques activos, tales como el constructivismo, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación. Esto sugiere que el profesor que integra STEAM debe promover la participación, la



exploración y la experimentación por parte del estudiante. Asimismo, debe considerar el trabajo contextualizado, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

El modelo de conocimiento TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), propuesto por Mishra y Koehler (2006), se posiciona como el más recurrente en la literatura revisada, dado que permite establecer conexiones entre las matemáticas, la tecnología y la pedagogía.

En cuanto a las creencias, diversos estudios (Vanari et al., 2023; Kessler et al., 2024), que retoman a Clark (1988) y Costa (2020), coinciden en que estas se originan en la experiencia del profesor y tienen un impacto significativo en las prácticas pedagógicas. Asimismo, Silva-Hormazábal y Alsina (2023) señalan que el éxito de la implementación de la educación STEAM depende de la formación de un profesorado competente para diseñar, gestionar y evaluar el aprendizaje de manera integrada y contextualizada (p. 101).

Segunda categoría: Relaciones entre la educación matemática y la educación STEAM

Esta categoría evidencia las complementariedades entre la educación matemática y la educación STEAM, así como las relaciones entre el pensamiento matemático, computacional y algorítmico.

En cuanto a la relación entre la educación STEAM y la educación matemática, la evidencia documental muestra que las matemáticas constituyen un eje fundamental, en tanto se promueven procesos como la resolución de problemas, la comunicación, la modelación y el análisis de datos, entre otros. Según Cárdenas (2022), “The integration of mathematics in STEAM projects allows students to apply mathematical concepts in real-world contexts, fostering more meaningful and relevant learning” (p. 142).

Respecto a las relaciones entre el pensamiento matemático, computacional y algorítmico, la literatura revisada indica que el pensamiento computacional se fundamenta en principios matemáticos y algorítmicos (Vanari, 2023, citando a Mishra et al., 2006). Esta perspectiva es respaldada por diversos autores (Costa et al., 2022; Ariza et al., 2024, citando a Vasques, 2023; Danesi, 2022, citando a Barr, 2014; Liang et al., 2023), quienes coinciden en que esta base permite a los profesores de matemáticas abordar problemas de mayor complejidad, favoreciendo aprendizajes más profundos y significativos. Además, Vanari (2023), al citar a Beijgaard (2004), enfatiza que la conexión entre el pensamiento matemático y el computacional resulta clave para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Tercera categoría: Implementación de la educación STEAM

Esta categoría se centra en las realidades de la implementación de la educación STEAM. En ella emergen aspectos como las motivaciones de los profesores, los retos y dificultades, así como las estrategias de implementación.

Las motivaciones de los profesores influyen en su práctica educativa y en la forma en que abordan la enseñanza de las matemáticas. Cárdenas (2022) señala que “the educators feel motivated to implement STEAM approaches because they believe that these methods can increase student engagement and interest in STEM disciplines” (p. 45). En esta misma línea, Bucio (2024) afirma que “the integration of STEAM in the classroom allows teachers to create more dynamic and relevant learning experiences, which in turn motivates students to become more engaged in their education” (p. 12).

En cuanto a los retos, Cárdenas (2022) y Alsina (2023) destacan la necesidad de fortalecer la formación docente en educación STEAM, dado que los profesores enfrentan dificultades para desarrollar un trabajo interdisciplinar.

Respecto a las estrategias de implementación, la literatura revisada identifica propuestas como la robótica y el aprendizaje basado en proyectos, destacando su potencial para promover un aprendizaje activo y participativo.

Cuarta categoría: Interdisciplinariedad en la educación STEAM

Esta categoría aborda la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la educación STEAM.

La interdisciplinariedad en la educación STEAM permite el abordaje de problemas reales mediante la integración de diversas áreas del conocimiento. Según Caridade et al. (2020), no se trata únicamente de articular disciplinas, sino de trascender lo teórico hacia lo práctico mediante la incorporación de situaciones de la vida cotidiana. En esta línea, Cárdenas (2022) señala que la conexión entre áreas implica que el profesor integre diversas estrategias pedagógicas innovadoras en función de las necesidades de los estudiantes.

Por su parte, la transdisciplinariedad requiere la participación de la comunidad y la consideración de problemáticas del contexto real, lo que enriquece el proceso educativo (Bucio, 2024). No obstante, la revisión documental evidencia una mayor tendencia hacia enfoques interdisciplinarios, en comparación con aquellos que incorporan la transdisciplinariedad en propuestas STEAM.



Conclusiones

Esta revisión permitió identificar la existencia de áreas poco exploradas en relación con la educación STEAM, tales como la integración de la educación especial en STEAM, la evaluación en contextos prácticos que integran este enfoque y el uso de tecnologías emergentes —como la inteligencia artificial— en la educación STEAM, entre otras.

No obstante, uno de los hallazgos más recurrentes en los documentos analizados es la necesidad de fortalecer los conocimientos interdisciplinarios del profesorado. En este sentido, Silva-Hormazábal y Alsina (2023), al citar a Castro et al. (2020), Couso (2017) y Domínguez et al. (2019), señalan que las disciplinas STEAM abordadas de manera aislada no logran el desarrollo de las competencias requeridas para el siglo XXI. Por ello, resulta fundamental construir conexiones profundas entre las disciplinas que componen STEAM (p. 102). Asimismo, Silva-Hormazábal y Alsina (2023), al citar a Yakman y Lee (2012), destacan el creciente interés por desarrollar enfoques educativos que promuevan la interdisciplinariedad y la alfabetización en estas áreas en los profesores.

Además, es necesario considerar que el éxito de las propuestas STEAM está intrínsecamente ligado a la comprensión profunda de los conceptos matemáticos por parte de los profesores, así como al desarrollo de habilidades específicas para integrarlos en proyectos interdisciplinarios (Silva-Hormazábal y Alsina, 2023). En este sentido, resulta clave identificar los conocimientos que requieren los profesores de matemáticas para la enseñanza interdisciplinaria en el contexto de la educación STEAM.

Referencias

- Alsina, Á., & Silva-Hormazábal, M. (2023). Promoting mathematics teacher education for sustainability through a STEAM approach. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (23), 105–125. <https://doi.org/10.35763/aiem23.5402>
- Ariza, J. Á., & Olatunde-Aiyedun, T. G. (2024a). A systematic literature review on STEAM pre- and in-service teacher education for sustainability: Are teachers ready? *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(9). <https://doi.org/10.29333/ejmste/14982>
- Ariza, J. Á., & Olatunde-Aiyedun, T. G. (2024b). A systematic literature review on STEAM pre- and in-service teacher education for sustainability: Are teachers ready? *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(9). <https://doi.org/10.29333/ejmste/14982>
- Boice, K. L., Alemdar, M., Jackson, J. R., Kessler, T. C., Choi, J., Grossman, S., & Usselman, M. (2024). Exploring teachers' understanding and implementation of STEAM:

- One size does not fit all. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1401191>
- Caeiro, M. (s. f.). *Diálogos entre la tecnología, el arte, la ciencia y las humanidades en contextos educativos: De los modelos STEAM y SHAPE al TACH-di*. Universidad de Zaragoza. <https://www.redalyc.org/journal/6719/671971853003/>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53–81.
- Cárdenas López, J. E., y Murillo Orrego, R. (2022). *Implementación de la metodología STEAM a través del uso de simuladores para fortalecer los proyectos transversales IE Liceo Andino de la Santísima Trinidad* [Trabajo de grado, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/440580ae-6961-4f20-8a4e-395be4455ba6>
- Costa, M. C., & Domingos, A. (2023). Teachers' professional knowledge to develop STEM integrated tasks. *Pedagogika*, 149(1), 82–104. <https://doi.org/10.15823/p.2023.149.4>
- Danesi, M. (Ed.). (s. f.). *Handbook of cognitive mathematics*.
- Diego, M., Blanco, T. F., Ortiz, Z., y Johannes Kepler University. (s. f.). [Documento sin título]. <https://doi.org/10.1007/s1185802301528w>
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review*. Sage Publications.
- Kessler, T. C., Boice, K. L., Koval, J., Jackson, J. R., Choi, J., Alemdar, M., Grossman, S., Simmons, K., & Usselman, M. (2024). Partnerships in STEAM: How collaborating with STEAM experts impacts K-12 teachers' abilities to implement STEAM lessons in the classroom. *Education Sciences*, 14(6). <https://doi.org/10.3390/educsci14060666>
- Castro, et al. (2020). *Implementación de Arduino para desarrollar pensamiento computacional con metodología STEAM en estudiantes de undécimo grado*.
- Liang, B., Ng, K. O., Ye, H., y Chai, C. S. (s. f.). [Documento sin título]. <https://doi.org/10.1186/s4059402300396w>
- Mumcu, F., Uslu, N. A., & Yıldıız, B. (2023). Teacher development in integrated STEM education: Design of lesson plans through the lens of computational thinking. *Education and Information Technologies*, 28(3), 3443–3474. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11342-8>



- Namukasa, I. K., Hughes, J., & Scucuglia, R. (2021). STEAM and critical making in teacher education. En *Handbook of cognitive mathematics* (pp. 1–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44982-7_15-1
- Martínez-Corona, J. I., y Palacios-Almón, G. E. (2019). Análisis de la gestión para resultados en el marco de la sociedad del conocimiento. *Atenas*, 3(47).
- Palacios Mosquera, D. S. (2022). *Fomentando el pensamiento computacional a través de la programación con Scratch y el método STEAM* [Tesis de maestría, Universidad de Santander].
- Parhusip, H. A., Purnomo, H. D., Nugroho, D. B., & Kawuryan, I. S. S. (2023). Integration of STEAM in teaching modern geometry through batik motifs creation with algebraic surfaces. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 30(1), 37–44. https://doi.org/10.1564/tme_v30.1.3
- Silva-Hormazábal, M., y Alsina, Á. (2023). Promoviendo el desarrollo profesional docente en STEAM: Diseño y validación de un programa de formación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 99–120. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1986>
- Silvania, M., & De Souza, M. X. (s. f.). *O uso da robótica no ensino e na aprendizagem da matemática: Uma revisão sistemática da literatura*.
- Vanari, K., Kaçaniku, F., Eisenschmidt, E., & Saqipi, B. (s. f.). *Innovative practices and quality assurance in initial teacher education*.
- Wan, A., & Ivy, J. (2018). Adding a new dimension to teaching mathematics educators. En *[Libro]* (pp. 390–412). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7001-1.ch018>
- Yllana-Prieto, F., González-Gómez, D., & Jeong, J. S. (2023). The escape room and breakout as an aid to learning STEM contents in primary schools. *Education 3–13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2163183>



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Hipótesis de progresión en el análisis de PRAE en las IED de Bogotá

Edith Porras Becerra¹

William Manuel Mora Penagos²

Resumen

Las problemáticas actuales de la relación sociedad-naturaleza, en contextos propios del entorno escolar, constituyen un interés fundamental de la investigación en educación ambiental (EA), orientada al mejoramiento de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). Con el propósito de explorar el contexto educativo en el que se presentan los problemas ambientales actuales (Mora, 2024), este trabajo, correspondiente a la primera fase de una tesis doctoral terminada, busca realizar una descripción estructural de los PRAE implementados en las Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá, mediante la técnica de revisión documental cualitativa, siguiendo los fundamentos presentados por Corbin y Strauss (2015) y con apoyo del software NVivo. Los resultados han permitido la construcción de un sistema de categorías base, a manera de hipótesis de progresión práxica, con potencial para la evaluación y orientación de mejoras en los PRAE, de modo que tengan pertinencia y contextualidad en la actualidad.

Palabras clave: hipótesis de progresión, problemáticas ambientales, PRAE contextualizados.

Abstract

Current issues in the society-nature relationship, within contexts specific to the school environment, constitute a central concern of Environmental Education (EE) research aimed

-
- 1 Eporras91@unisalle.edu.co, Universidad de la Salle de Colombia. Magíster en evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación y candidata a doctora en educación y sociedad de la Universidad de la Salle.
 - 2 wmora@udistrital.edu.co 2, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Educación Ambiental y Magíster en Educación Ambiental por la Universidad de Sevilla

at improving School Environmental Projects (PRAE). In order to explore the educational context in which current environmental problems emerge (Mora, 2024), this paper, corresponding to the first phase of a completed doctoral dissertation, seeks to provide a structural description of the PRAE implemented in Bogotá's District Educational Institutions (IED), using a qualitative documentary review technique, following the foundations proposed by Corbin and Strauss (2015) and supported by NVivo software. The results made it possible to construct a system of core categories, conceived as a praxis-oriented progression hypothesis, with potential for the evaluation and guidance of improvements in PRAE so that they may achieve current relevance and contextual appropriateness.

Keywords: contextualized PRAE, environmental issues, progression hypothesis.

Resumen

Las problemáticas actuales de la relación sociedad-naturaleza, en contextos propios del entorno escolar, constituyen un interés central de la investigación en educación ambiental (EA), orientada al fortalecimiento de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). Con el propósito de explorar el contexto educativo en el que se configuran los problemas ambientales contemporáneos (Mora, 2024), este trabajo, correspondiente a la primera fase de una tesis doctoral concluida, presenta una descripción estructural de los PRAE implementados en las Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá. Para ello, se empleó la técnica de revisión documental cualitativa, con base en los fundamentos propuestos por Corbin y Strauss (2015) y con apoyo del software NVivo. Los resultados permitieron construir un sistema de categorías base, a manera de hipótesis de progresión praxica, con potencial para evaluar y orientar procesos de mejoramiento de los PRAE, de modo que respondan con pertinencia a los contextos actuales.

Introducción

En Colombia, la educación ambiental (EA) cuenta con una herramienta pedagógica denominada Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), la cual ha estado en funcionamiento durante aproximadamente treinta años en las instituciones educativas. Sin embargo, a pesar de su trayectoria, esta herramienta enfrenta múltiples desafíos. Entre ellos, destacan la dificultad para abordar de manera efectiva las problemáticas ambientales actuales; el reduccionismo y el activismo asociados a su implementación como estrategia transversal; la diversidad discursiva que caracteriza su conceptualización; la

marginación curricular de la EA, concebida simplemente como contexto de aplicación en el área de las ciencias naturales; y su desvinculación de las problemáticas del entorno escolar.

Estas dificultades ponen en evidencia retos importantes que requieren ser abordados desde una perspectiva situada de la investigación en educación ambiental. En este sentido, el presente trabajo se plantea como un análisis estructural descriptivo de un conjunto de documentos PRAE de IED en Bogotá.

Marco teórico

La educación ambiental (EA) en Colombia se orienta a fomentar la comprensión y la acción frente a los problemas socioambientales contemporáneos, que incluyen, por ejemplo, riesgos tecnológicos, sanitarios y de carácter climático (Mora, 2024), desde una mirada sistémica, holística y transdisciplinaria, sustentada en una perspectiva crítica (Política Nacional de Educación Ambiental, 2024). Este enfoque educativo busca integrar conocimientos, valores y habilidades necesarios para una formación fundamentada en el cuidado de la vida. Sin embargo, su implementación en los sistemas educativos ha enfrentado diversos desafíos, entre ellos, el reduccionismo teórico-pedagógico, desvinculado de los currículos formales.

Si bien la implementación de los PRAE en Bogotá está orientada por lineamientos presentados en una cartilla con orientaciones pedagógicas para la formulación, implementación y consolidación de estos proyectos en los colegios públicos de la ciudad (Secretaría de Educación de Bogotá, 2011), y propone múltiples orientaciones y articulaciones en busca de fortalecer estas acciones educativas en contextos específicos, en la práctica suelen derivar en enfoques activistas que no superan cambios conductuales individuales, como la separación de residuos, la reforestación o el ahorro de energía. Esto deja de lado la transversalidad (interdisciplinariedad), el trabajo colectivo, la participación social y su incorporación efectiva en el currículo, la cual se limita, en muchos casos, al área de ciencias naturales.

Esta marginación curricular y el énfasis activista en su enseñanza han frenado el desarrollo tanto pedagógico como didáctico de la educación ambiental. No obstante, en este estudio se rastrean las corrientes pedagógicas propuestas por Sauvé (2005) y tendencias contemporáneas como la educación para el desarrollo sostenible (Dillon y Herman, 2023), el modelo Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA) (Parga, 2022), la educación ciudadana (González, 2003), la educación ambiental crítica



(Guerrero y Sjöström, 2024), la educación ecosocial (Rodríguez, 2019) y la educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) (Useche y Vargas, 2019), con el fin de identificar nuevos enfoques en estas prácticas educativas.

En el contexto didáctico, las hipótesis de progresión ofrecen un marco teórico para comprender cómo las concepciones y prácticas desarrolladas en los PRAE pueden ubicarse en distintos niveles de evolución complejizante —desde lo menos deseable hasta lo más deseable—, ya que esta lógica permite dar sentido al proceso de construcción del conocimiento y orientar la planificación de intervenciones educativas (Rodríguez-Marín et al., 2014). Así, al elaborar una hipótesis de progresión, se postula que la comprensión ambiental en las instituciones puede desarrollarse mediante transiciones que van desde nociones básicas hasta la integración de enfoques más complejos y sistémicos. Incorporar esta perspectiva en los PRAE permite fortalecer su diseño, al garantizar que las actividades educativas promuevan una transición gradual hacia niveles más complejos de pensamiento ambiental y acción.

Finalmente, la propuesta de una hipótesis de progresión para los PRAE puede contribuir a superar las limitaciones actuales de la educación ambiental, al proporcionar un diagnóstico que facilite la incorporación de lineamientos planteados en normativas vigentes, como la Ley 2427 de 2024 (Congreso de Colombia, 2024) y la Política Nacional de Educación Ambiental (Ministerio de Ambiente, 2024), promoviendo proyectos que no solo aborden problemáticas ambientales del territorio, sino que también impulsen el desarrollo de competencias críticas, argumentativas y sistémicas en los estudiantes. Esto refuerza el papel transformador de la educación ambiental en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la transformación social (Hadjichambis et al., 2020).

Metodología

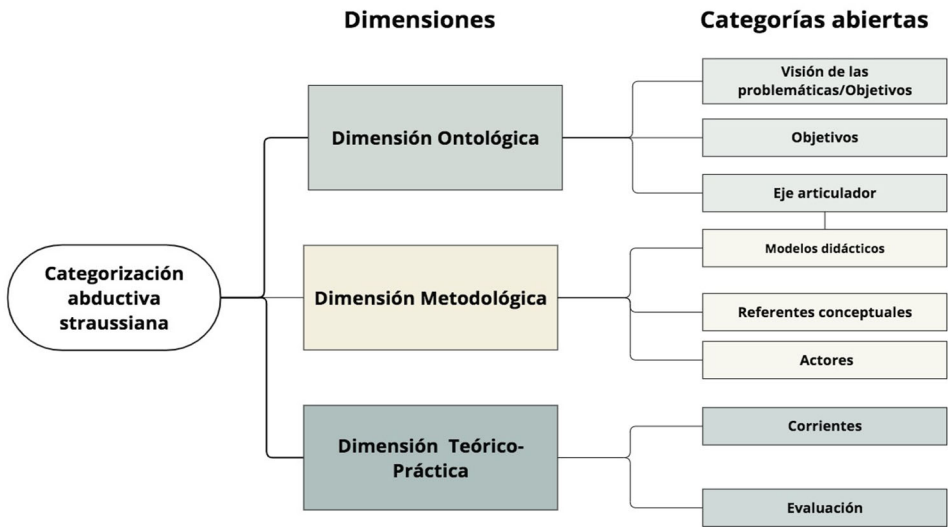
Para llevar a cabo la investigación, se analizaron 300 documentos PRAE de colegios públicos de Bogotá, de los cuales se seleccionó una muestra de 60 para su análisis, teniendo en cuenta tres criterios: experiencias relevantes, documentos actualizados y documentos revisados en otros estudios. Desde el punto de vista metodológico, se adopta un enfoque cualitativo de tipo hermenéutico, centrado en el análisis documental, conforme al protocolo propuesto por Corbin y Strauss (2015), con el apoyo del software NVivo. En este marco, se examinan las unidades discursivas presentes en los documentos PRAE, de las cuales emergen tres dimensiones: ontológica, metodológica y teórico-práctica, que orientan la descripción estructural de los PRAE en Bogotá.

La caracterización de cada una de estas dimensiones se realiza mediante un sistema de categorías abiertas, axiales y selectivas, que emergen del análisis y permiten la comparación constante y la saturación teórica de los datos. Para la estructuración y el análisis de la información, se elaboró una malla analítica que incluye las dimensiones, las categorías que las sustentan y una serie de interrogantes orientados a su caracterización, con el propósito de fortalecer el sistema descriptivo.

Resultados y discusión

En relación con los resultados, como se muestra en la figura 1, se establecieron tres dimensiones de análisis: ontológica, metodológica y teórico-práctica.

Figura 1. Dimensiones y categorías abiertas



A partir de estas categorías abiertas, mediante el proceso de comparación constante e integración comparativa, se definieron las categorías axiales, las cuales se presentan en las figuras 2, 3 y 4. Estas muestran el número de citas y de documentos en los que se identificaron dichos patrones, lo que sustenta el criterio de saturación teórica.



Figura 2. Dimensión ontológica y categorías abiertas, axiales y codificación.

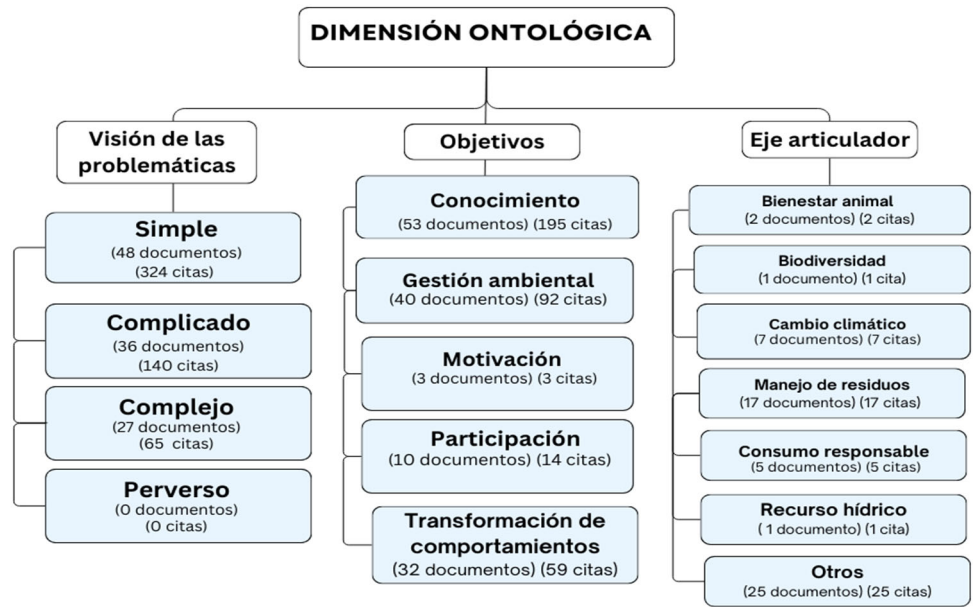


Figura 3. Dimensión metodológica y sus categorías abiertas y axiales

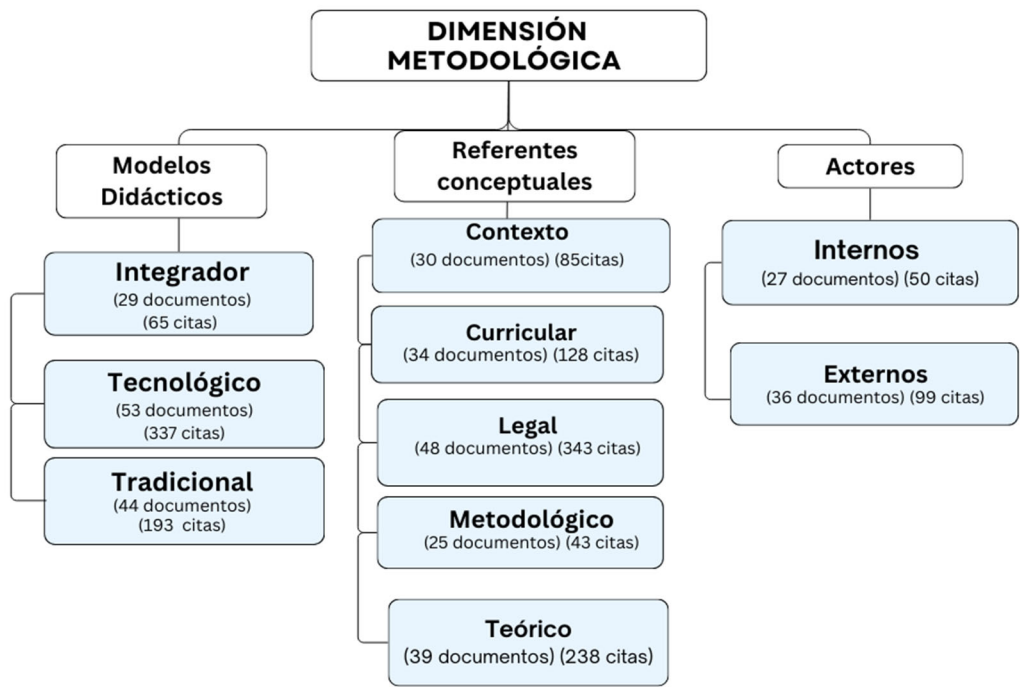
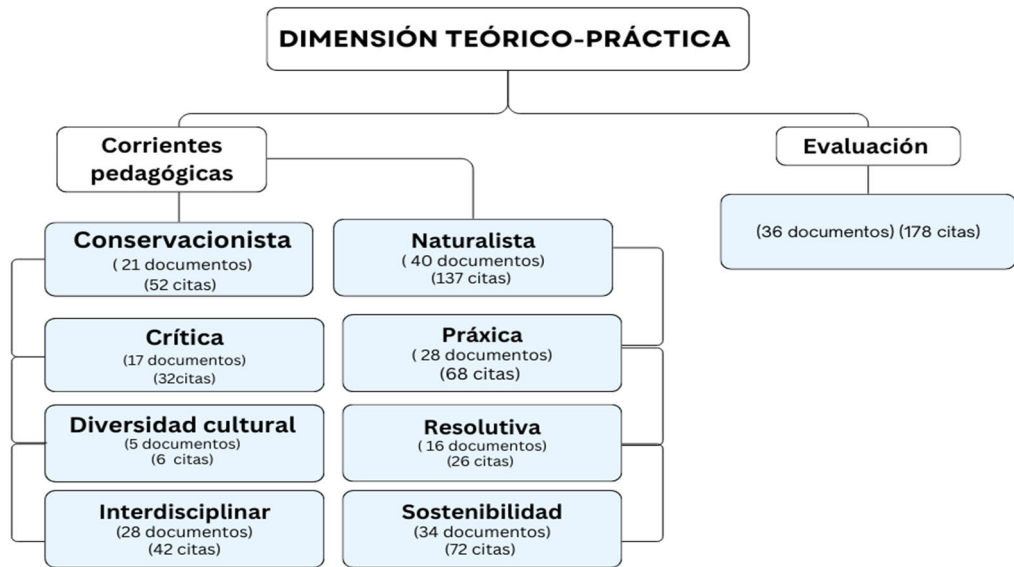


Figura 4. Dimensión teórico-práctica y sus categorías abiertas y axiales

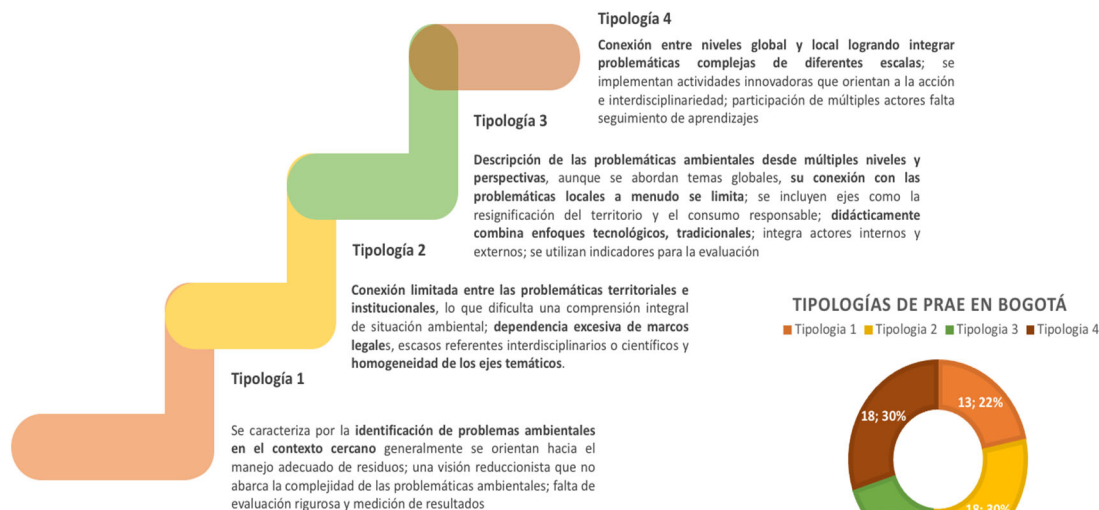


El proceso de comparación constante derivó en un análisis complejo y dinámico, de carácter espiral. Este enfoque implicó regresar de manera reiterada a los documentos y revisarlos desde distintas perspectivas, con el propósito de enriquecer y depurar los tres niveles de categorías emergentes, así como las dimensiones inicialmente establecidas desde el marco teórico. En el transcurso de este proceso, se crearon clasificaciones de archivos fundamentadas en atributos previamente definidos, a los cuales se asignaron colores específicos según las categorías de análisis. Esta estrategia no solo contribuyó a una organización más clara y visual de los datos, sino que también favoreció la identificación de patrones y relaciones significativas.

Con el objetivo de sintetizar estas descripciones, se diseñaron gráficos que apoyan la interpretación, conceptualización y presentación de los datos. Un ejemplo de ello es la figura 5, que ilustra los patrones, denominados en este estudio como tipologías, en los PRAE de Bogotá. Estas facilitan la comprensión tanto de las descripciones organizadas como de las tipologías representadas gráficamente.



Figura 5. Hipótesis de progresión en la implementación de los PRAE en Bogotá



Fuente: elaboración propia

La tipología 1 de los PRAE refleja un enfoque inicial y básico en la implementación de proyectos ambientales. Se caracteriza por la identificación de problemas ambientales en el contexto cercano, generalmente orientados al manejo de residuos; una visión reduccionista que no abarca la complejidad de las problemáticas ambientales; y la ausencia de evaluación rigurosa y de medición de resultados.

La tipología 2 evidencia una conexión limitada entre las problemáticas territoriales e institucionales, lo que dificulta una comprensión integral de la situación ambiental. Asimismo, se observa una dependencia excesiva de marcos legales, con escasa incorporación de referentes conceptuales interdisciplinarios o científicos; la ausencia de evaluación rigurosa de los resultados; y una falta de claridad en los ejes temáticos, lo que afecta la cohesión de los proyectos.

La tipología 3 describe un abordaje de las problemáticas ambientales desde múltiples niveles y perspectivas, con avances significativos. Aunque se incluyen temas globales como el cambio climático, su conexión con las problemáticas locales suele limitarse a descripciones generales. Se incorporan ejes como la resignificación del territorio y el consumo responsable; en el plano didáctico, se combinan enfoques tecnológicos y tradicionales; se integran actores internos y externos; y se utilizan indicadores y herra-

mientas como matrices DOFA, que no siempre son evaluadas o analizadas de manera rigurosa.

La tipología 4 muestra una articulación entre los niveles global y local, logrando integrar problemáticas complejas de diferentes escalas, lo que enriquece la comprensión del contexto ambiental. Se implementan actividades innovadoras y aprendizajes interdisciplinarios, y se cuenta con la participación de múltiples actores que fortalecen el desarrollo de los proyectos. No obstante, la falta de seguimiento limita la evaluación del impacto real de las actividades y, aunque el énfasis en la generación de conocimiento es relevante, sería pertinente incorporar objetivos más orientados a la acción.

Conclusiones

La tipología en cuatro niveles refleja un posible camino de aprendizaje y mejora continua en los PRAE. Mientras que las dos primeras tipologías presentan un enfoque limitado, centrado en objetivos básicos y actividades aisladas, las dos últimas evidencian propuestas más innovadoras, orientadas hacia temas como la formación de líderes ambientales y la resignificación del territorio, que favorecen una comprensión integral y multidimensional de las problemáticas ambientales. Estas últimas también se destacan por su capacidad de articular acciones concretas con fundamentos pedagógicos y didácticos, promoviendo el desarrollo de acciones más dinámicas, como proyectos de investigación, huertas escolares, ferias ecológicas, construcción con ladrillos ecológicos y talleres basados en conocimientos ancestrales, que orientan el aprendizaje desde una perspectiva crítica y transformadora.

No obstante, persisten retos comunes en todos los niveles de la tipología, como la ausencia de sistemas de evaluación sólidos, la falta de claridad epistemológica y la escasa articulación con los currículos. En la mayoría de los casos, los PRAE carecen de una planeación integrada, lo que evidencia la necesidad de desarrollar investigaciones longitudinales basadas en estudios de caso a lo largo de varios años. Asimismo, aunque en todos los niveles se identifican referencias a la sostenibilidad, en los niveles superiores esta se consolida como un eje central, lo cual no se encuentra plenamente alineado con la Política Nacional de Educación Ambiental (Ministerio de Ambiente, 2024). Fortalecer estos aspectos permitirá que los PRAE alcancen un mayor nivel de incidencia en las comunidades educativas y territoriales, contribuyendo significativamente a la atención de los desafíos ambientales contemporáneos.



Referencias

- Dillon, J., & Herman, B. (2023). Environmental education. En N. Lederman, D. Zeidler y J. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (Vol. 3, pp. 717–748). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780367855758>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research* (4th ed.). SAGE.
- Guerrero, G., & Sjöström, J. (2024). Critical scientific and environmental literacies: A systematic and critical review. *Studies in Science Education*. <https://doi.org/10.1080/03057267.2024.2344988>
- Hadjichambis, A. C. (Ed.). (2020). *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1>
- Mora, W. (2024). Articulación entre educación ambiental y educación en ciencias en escenarios de cambio global: aportes a una educación resiliente pos-sostenibilidad desde una didáctica centrada en cuestiones socioambientales. En *Educación en ciencias y matemáticas: contextos, desafíos y oportunidades. XVII Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía* (pp. 163–194). Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/cd.2021.8537>
- Parga, L. (2022). Del CTSA educativo a la ambientalización del contenido y la formación ciudadana ambiental. *Revista CTS*, 17, 117–140.
- Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J., y García Díaz, J. E. (2014). Las hipótesis de transición como herramienta didáctica para la educación ambiental. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 303–318. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1137>
- Rodríguez, V. (2019). Educación ecosocial para la construcción de ciudadanía global. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 380, 32–38. <https://doi.org/10.14422/pym.i380.y2019.005>
- Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En *Educación ambiental: Pesquisa e desafios* (pp. 17–46). https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/2.Sauve.pdf



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



La entrevista microfenomenológica como herramienta de investigación para la comprensión de la vivencia de la discapacidad en la escuela

Paola Vernaza Pinzón¹

Resumen

El presente trabajo hace parte del trayecto recorrido en la construcción de mi tesis doctoral. La pregunta fenomenológica que guió este proceso permitió comprender la experiencia vivida de la discapacidad en el contexto escolar. El fundamento metodológico cualitativo-fenomenológico condujo al uso de la entrevista microfenomenológica como herramienta de investigación, aplicada a catorce sujetos que experimentan la discapacidad en la escuela.

Los resultados más representativos evidencian que la experiencia de la discapacidad se configura a partir de sentimientos, emociones y motivaciones que se manifiestan a través del cuerpo y se hacen presentes en la conciencia. En las ciencias sociales no existen métodos únicos para la comprensión de la experiencia; en este sentido, la entrevista microfenomenológica constituye una herramienta útil para el estudio de este fenómeno, al facilitar el despliegue de las estructuras de las experiencias vividas por los sujetos.

Palabras clave: discapacidad; entrevista microfenomenológica; escuela

Abstract

This study is part of the trajectory followed in the development of my doctoral dissertation. The phenomenological question that guided this process enabled an understanding of the lived experience of disability in the school context. The qualitative-phenomenological met-

hodological approach led to the use of the micro-phenomenological interview as a research tool, applied to fourteen participants experiencing disability in school.

The most significant findings show that the experience of disability is shaped by feelings, emotions, and motivations embodied and brought into consciousness. In the social sciences, there are no single methods for understanding experience; therefore, the micro-phenomenological interview represents a useful research tool for studying this phenomenon, as it facilitates the unfolding of the structures of lived experience.

Keywords: disability; micro-phenomenological interview; school

Introducción

El fenómeno de la discapacidad ha existido a lo largo de la historia de la humanidad, con periodos de exclusión derivados del desconocimiento de su origen —atribuido a causas genéticas o incluso “diabólicas”—; de aceptación, como forma de justificar su presencia en el mundo; de reconocimiento, cuando comienza a construirse una pedagogía patristica en la que emerge un desbordado optimismo pedagógico, sustentado en el postulado de la dignidad humana (Moscoso-Pérez, 2015); y de justicia, con la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y las normativas internacionales y nacionales orientadas a las personas con discapacidad, para ser consideradas como sujetos en igualdad de derechos y, de esta manera, “incluidas” en las instituciones educativas regulares.

Sin embargo, la experiencia en torno a la vivencia de la discapacidad ha sido poco estudiada, y los trabajos existentes no evidencian de manera suficiente la constitución de la estructura de dicha vivencia en el ámbito escolar (Muñoz-Abarca et al., 2020; Vieira-Machado et al., 2020; Vesga-Parra et al., 2015, 2016, 2018). En este sentido, Abrams (2020) señala que la discapacidad representa un problema para la fenomenología, en tanto no ha sido abordada plenamente como experiencia humana, lo que desafía supuestos fundamentales en autores como Husserl, Merleau-Ponty e incluso Heidegger.

Si la discapacidad se configura como un problema para la fenomenología, también lo es para el mundo escolar. En este contexto, surgen interrogantes fundamentales: ¿se resuelve el problema al acoger en las escuelas regulares a personas etiquetadas con un diagnóstico de discapacidad por una cuestión de derechos? ¿Las personas con discapacidad reciben una educación acorde con sus necesidades y sientipensares? ¿Quienes experimentan la discapacidad en el ámbito educativo se sienten apoyados y reconocidos por los demás?

Las personas con diagnóstico de discapacidad son acogidas en las escuelas regulares como parte del cumplimiento normativo y se integran al grupo denominado Necesidades Educativas Especiales (NEE). No obstante, pese a la existencia de múltiples normativas sobre inclusión, los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) suelen elaborarse sin una comprensión profunda de las experiencias vividas en sus contextos familiares, sociales y culturales.

El fenómeno de la discapacidad en la escuela requiere ser abordado desde la experiencia vivida de los sujetos que participan en la construcción de la realidad escolar. En este sentido, la pregunta fenomenológica que orientó este proceso doctoral se formuló en los siguientes términos:

¿Cómo se comprende la experiencia vivida del cuerpo con discapacidad en el mundo escolar, cuando se hace presente como realidad educativa?

Observar el fenómeno de la discapacidad en la escuela implica una aproximación al otro, orientada a comprender su experiencia en el mundo, una experiencia que se construye intersubjetivamente. Por ello, como investigadora, incorporé la entrevista micro-fenomenológica como herramienta de investigación (Valenzuela-Moguillansky et al., 2014), con el propósito de generar descripciones vivencialmente significativas (Manen, 2016) y responder a la pregunta planteada. Esto permitió comprender cómo niños, jóvenes, compañeros, profesores, directivos, personal de apoyo y familias viven la experiencia de la discapacidad en el contexto escolar, y reflexionar así sobre el sentido de la inclusión educativa.

Marco teórico

Cuando en la escuela se acogen niños y jóvenes con diagnóstico de discapacidad, la inclusión aparece como un concepto necesario para garantizar la participación de todos en un mismo espacio. De esta manera, los sujetos que hacen parte de ese conjunto comparten diferencias personales y contextuales; algunas de ellas están marcadas por un diagnóstico médico que clasifica las distintas formas de discapacidad en el entorno escolar. En este sentido, aceptar a estos sujetos en el mundo de la vida de las escuelas regulares se configura como una forma de inclusión educativa; no obstante, esta condición convierte la diferencia en un dilema para las prácticas pedagógicas denominadas “inclusivas”.



Si bien el concepto de inclusión resulta fundamental, no se limita a la mera coexistencia de cuerpos en un aula. Por el contrario, exige una reflexión sobre la experiencia vivida, lo cual implica acoger al otro desde la fragilidad de su ser y propiciar espacios significativos que favorezcan su reconocimiento a partir de su propia experiencia.

La microfenomenología se constituye como una herramienta para el estudio de la experiencia, derivada de la neurofenomenología propuesta por Francisco Varela, la cual busca analizar aquello que se hace evidente a la conciencia mediante una metodología en primera persona, con la posibilidad de articular perspectivas de primera, segunda y tercera persona (Varela, 1999). La entrevista microfenomenológica retoma postulados de Husserl, Merleau-Ponty, Vermersch y Petitmengin, entre otros, con el propósito de comprender cómo aquello que atraviesa el cuerpo se manifiesta en la conciencia.

Este enfoque metodológico, orientado a la investigación de la experiencia humana, permite establecer un diálogo con el otro y entre los participantes, con el fin de estudiar la experiencia de manera rigurosa. Petitmengin (2006) propone un método de entrevista que facilita la toma de conciencia de la experiencia subjetiva en segunda persona. En este tipo de entrevista, lo descrito emerge tal como es vivido por el sujeto, lo que le permite tomar conciencia de su vivencia mediante la suspensión del juicio —epoché— y el enfoque de la atención en la percepción, posibilitando el contacto con lo que se experimenta, el sostenimiento de la atención sobre la experiencia y la emergencia de aspectos no evidentes (Husserl, 2013; Petitmengin, 2006).

A través de esta entrevista, es posible explicar la variabilidad de los datos al indagar de manera iterativa sobre la experiencia, con el fin de dar cuenta del sentido vivido. Para ello, se sigue un protocolo que guía al sujeto hacia la evocación de la experiencia (Petitmengin, 2006), partiendo de una descripción general de una experiencia singular hasta alcanzar un proceso de encarnación en el que se identifican aspectos estructurales de la experiencia. En este proceso emergen variaciones (posibilidades) y se obtiene una representación sintética de la estructura del fenómeno estudiado, lo que permite comprender cómo se vive una experiencia.

La fenomenología se constituye como un método que permite “ir a las cosas mismas” (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverry, 2012). En este contexto, como investigadora no filósofa, la forma de llevarla a la práctica fue mediante la entrevista microfenomenológica, a través de la cual se recuperaron vivencias de una experiencia específica que se torna reflexiva (Van Manen, 2016), en relación con la manera en que se vive la discapacidad en el mundo escolar cuando se hace presente como realidad educativa.

Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo-fenomenológico. El estudio se llevó a cabo en una institución educativa de educación básica regular, de carácter mixto, ubicada en una zona catalogada como vulnerable y de riesgo en el municipio de Popayán.

La selección de los participantes se realizó de manera intencional y voluntaria. Formaron parte del estudio sujetos pertenecientes a la institución educativa que han tenido experiencia con el fenómeno de la discapacidad. Participaron catorce personas: un directivo, dos psicopedagogas, dos docentes, tres padres de familia, una persona de servicios generales, tres niños clasificados con necesidades educativas especiales, un niño identificado con necesidad educativa especial y un compañero.

Todos los participantes mayores de edad otorgaron su consentimiento informado para participar en la investigación, incluidos los tutores de los menores de edad. Los niños y jóvenes proporcionaron su asentimiento informado.

Una de las herramientas utilizadas en el desarrollo de la tesis doctoral para el despliegue de la experiencia vivida fue la entrevista microfenomenológica, descrita ampliamente por Petitmengin (2006) y desarrollada en tres etapas: una fase descriptiva, en la que se despliega la experiencia vivida; una fase estructural, como núcleo del análisis del fenómeno; y una fase reflexiva, orientada a la comprensión del fenómeno.

Para el análisis fenomenológico, se realizó una epojé o reducción fenomenológica a partir del material vivencial, con el fin de preparar los datos (Van Manen, 2016). Posteriormente, se llevó a cabo un análisis específico diacrónico (micro-momentos de la experiencia), un análisis específico sincrónico (unidades de sentido de la experiencia singular), un análisis genérico diacrónico y un análisis genérico sincrónico.

La comprensión de la experiencia de la discapacidad en el mundo escolar permitió, mediante la reflexión fenomenológica, acceder a la constitución de sentido de la estructura de la experiencia.

Resultados y discusión

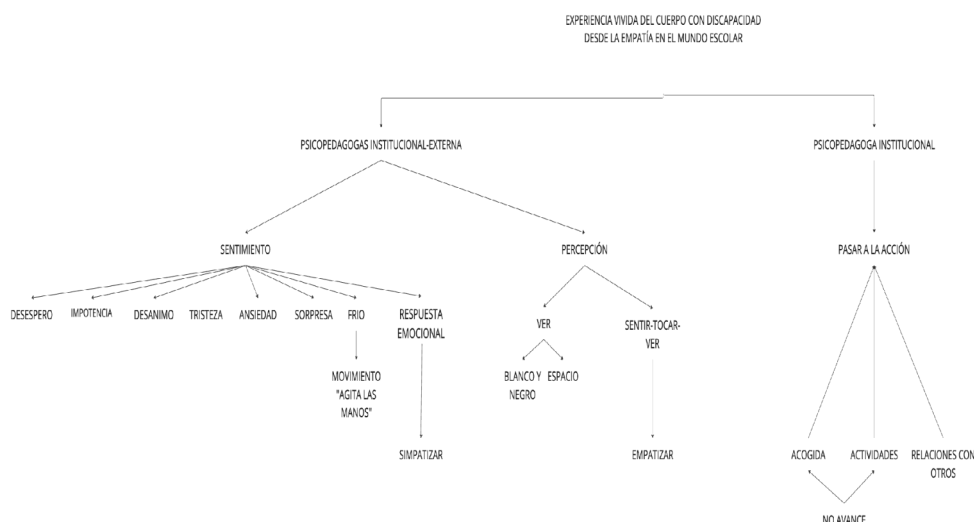
La conducción de la entrevista con atención dirigida hacia la experiencia vivida permitió que los participantes tomaran conciencia de la dimensión prereflexiva de su experiencia y, de este modo, pudieran describirla. Los momentos del análisis diacrónico fueron examinados de manera singular, con el fin de identificar el punto en el que emergen las unida-



des de sentido de la experiencia. Posteriormente, se realizó un análisis genérico por grupos de participantes: directivos, psicopedagogas, docentes, padres de familia, niños y jóvenes, compañeros y personal de apoyo.

En la figura 1 se presenta un ejemplo de la representación de la estructura sincrónica genérica de la experiencia vivida de la discapacidad en el contexto escolar, cuando esta se manifiesta como realidad educativa desde la perspectiva de las psicopedagogas.

Figura 1. Experiencia vivida desde las psicopedagogas



La figura 1 se interpreta de la siguiente manera: la experiencia vivida del cuerpo con discapacidad en el mundo escolar, desde la perspectiva de las psicopedagogas, se configura a partir de diversas variantes de la experiencia, que emergen en forma de sentimientos y percepciones asociadas al encuentro con los padres y con el niño identificado con necesidades educativas especiales (NEE). Asimismo, se evidencian sensaciones corporales que se manifiestan en el encuentro con el niño, en el cual, en determinados momentos, se logra establecer empatía, lo que posibilita experiencias sensoriales como sentir, tocar, ver y retornar al espacio psicopedagógico.

Por otra parte, la experiencia de la psicopedagoga institucional implica un impulso hacia la acción, expresado en la acogida del niño, el desarrollo de diversas actividades y la interacción con otros actores. No obstante, en algunas experiencias evocadas no se evidencian avances pedagógicos significativos en el niño.

El ejemplo presentado ilustra el procedimiento desarrollado para cada experiencia vivida, permitiendo representar sus variantes y reflexionar sobre las dimensiones de la experiencia en términos genéricos (tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones genéricas de la experiencia vivida de la discapacidad en la escuela

Categoría	Elementos
Respuestas afectivas	Rabia, alegría, miedo, sorpresa
Estados de ánimo	Desánimo, ansiedad, esperanza, irritabilidad, felicidad, tristeza
Percepciones corporales	Malestar, tensión, dolor, frío, vibración, parálisis, calma
Localización corporal	Cabeza, brazos y tórax, cabeza y corazón, manos, estómago, cara y cuello, tórax

Las dimensiones de la experiencia vivida permiten representar la estructura de la experiencia como una configuración circular, en la que las vivencias se entrelazan para dar sentido a una red de diferencias humanas que coexisten en el mundo escolar. En este sentido, la discapacidad se comprende como una experiencia que se configura a partir de emociones que emergen en la conciencia y se manifiestan a través del cuerpo.

Conclusiones

La entrevista microfenomenológica trasciende su carácter de herramienta de investigación, al constituirse como un espacio de encuentro intersubjetivo con el otro. A través de ella, es posible abordar preguntas fenomenológicas en relación con los sujetos en el mundo.

La representación de las estructuras de la vivencia implica un proceso de epojé o reducción fenomenológica que permite abstraer la experiencia y expresarla mediante palabras e imágenes.

Si bien las experiencias son singulares, posibilitan la construcción de relaciones de significado a partir de las variantes presentes en las vivencias. Esto favorece una reflexión sobre el fenómeno en contextos específicos.

Referencias

- Abrams, T. (2020). *Disability at the limits of phenomenology*. *Puncta: Journal of Critical Phenomenology*, (1), 15–18.
- Aguirre-García, J., y Jaramillo-Echeverry, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51–74.



- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica: Libro primero. Introducción general a la fenomenología pura*. Fondo de Cultura Económica.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Editorial Universidad del Cauca.
- Moscoso-Pérez, M. (2015). Nombrar la deformidad física: Breve reflexión en torno al término discapacidad y sus usos recientes. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (10), 1–19.
- Muñoz-Abarca, F., Figueroa-Céspedes, I., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la experiencia escolar: Una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con discapacidad intelectual. *Polyphônia: Revista de Educación Inclusiva*, 10, 72–95.
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's subjective experience in the second person: An interview method for the science of consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 5, 229–269.
- Valenzuela-Moguillansky, C., y Vásquez-Rosati, A. (2014). An analysis procedure for the micro-phenomenological interview. *Constructivist Foundations*, 2, 123–145.
- Varela, F. (1999). El fenómeno de la vida. En V. Biens (Ed.), *Cuatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas*. Dumont.
- Vesga, L., y Vesga, J. (2015). Una exclusión que se perpetúa: Tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 115–128.
- Vesga, L., Pisso, L., y Villaquirán, C. (2016). Exclusión escolar: Caso de una niña con parálisis cerebral en una institución educativa urbana marginal de Popayán. *Revista Katharsis*, (21), 217–240.
- Vesga-Parra, L., Trujillo, J., y Agudelo, K. (2018). Actitudes de madres de familia frente a la sordera de sus hijos: Caso en un aula básica para sordos. *Nodos y Nudos*, 5 (42), 101–115.
- Vieira-Machado, E., y Denari, F. (2020). Fenomenologia: Um caminho para compreensão de processos inclusivos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15, 900–915.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Pensamiento crítico y liderazgo ambiental escolar: claves para enfrentar el cambio climático

Juan Ricardo Mora Ortiz¹

Resumen

La práctica formativa en educación ambiental (EA) en instituciones educativas tiende a ser generalista y carece de reflexión, propuestas y participación orientadas a una alfabetización ambiental que forme líderes ambientales escolares. El pensamiento crítico es clave para que los estudiantes lideren iniciativas ambientales efectivas frente al cambio climático. Este trabajo analiza la articulación entre pensamiento crítico y liderazgo ambiental escolar en dicho contexto. Se realizó una revisión del estado del arte en bases de datos académicas, mediante el uso de palabras clave normalizadas. Los resultados establecen dos categorías de análisis: el liderazgo ambiental y el pensamiento crítico, así como las propuestas pedagógicas que promueven la acción en el escenario del cambio climático dentro de la educación ambiental. Se concluye que es necesario fomentar un liderazgo ambiental basado en el pensamiento crítico para impulsar acciones concretas de mitigación y adaptación al cambio climático, fortaleciendo la capacidad de identificar riesgos, diseñar estrategias y promover soluciones innovadoras.

Palabras clave: liderazgo ambiental, pensamiento crítico, habilidades, problemas ambientales, educación ambiental.

Abstract

Formative practices in environmental education (EE) in educational institutions tend to be generalist and lack reflection, proposals, and participation aimed at developing environmental literacy that fosters school environmental leaders. Critical thinking is key for students to lead effective environmental initiatives in the face of climate change. This paper analyzes the

relationship between critical thinking and school environmental leadership in this context. A state-of-the-art review was conducted using academic databases and standardized keywords. The results identify two main analytical categories: environmental leadership and critical thinking, as well as pedagogical proposals that promote action in the context of climate change within EE. It is concluded that promoting environmental leadership grounded in critical thinking is essential to foster concrete actions for mitigation and adaptation to climate change, strengthening the ability to identify risks, design strategies, and promote innovative solutions.

Keywords: environmental leadership, critical thinking, skills, environmental problems, environmental education.

Introducción

La alfabetización ambiental (Orr, 1992) se entiende como la capacidad de comprender los problemas ambientales, tanto globales como locales, para participar activamente en la toma de decisiones, interconectando los elementos sociales y naturales involucrados en una situación determinada. Este proceso resulta esencial para que los individuos reflexionen sobre sus formas de vida, su relación con el medio ambiente y ajusten sus prácticas cotidianas.

En Colombia, los proyectos ambientales escolares (PRAE) buscan fortalecer los valores sociales y ambientales mediante la resignificación de la relación con el entorno e incorporando formas alternativas de enseñanza que respondan a las necesidades y problemáticas ambientales. De este modo, se generan aportes relevantes en términos de calidad de vida, a partir de los potenciales de los sujetos y de las oportunidades que ofrece su contexto social (Mora, 2016).

En este marco, la educación ambiental puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de problemas ambientales complejos, en los que los estudiantes aprendan a intercambiar ideas, observar, experimentar y formular conclusiones (Gök & Boncukçu, 2023).

Asimismo, la formación de liderazgo en la juventud resulta clave para transformar realidades ambientales y fortalecer el sentido de responsabilidad y pertenencia. Los estudiantes que asumen roles de liderazgo ambiental deben ser capaces de analizar sus contextos a partir de la evaluación de la información y del cuestionamiento de sus entornos, con el fin de proponer soluciones pertinentes (García & Duarte, 2017).

En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre el pensamiento crítico y el liderazgo ambiental en el contexto del cambio climático, a partir de una revisión del estado del arte, con el propósito de identificar las habilidades y características del pensamiento crítico, así como las propuestas pedagógicas emergentes que promueven estrategias innovadoras de acción y participación en escenarios como la acción climática.

Marco teórico

Pensamiento crítico para el liderazgo ambiental escolar

En la era digital, el pensamiento crítico se ha vuelto más relevante que nunca. Este enfoque permite evaluar la credibilidad de las fuentes de información, identificar falacias en los argumentos y tomar decisiones informadas frente a problemáticas complejas como el cambio climático. De este modo, favorece una participación más activa y responsable en debates públicos y en la toma de decisiones.

El pensamiento crítico se entiende como una habilidad que no solo permite analizar y evaluar diversas situaciones, sino también como un proceso mental que facilita examinar la información de manera profunda, descomponiéndola en sus partes constitutivas para comprenderla de forma objetiva y sistemática (Gaupp, 2023). En este sentido, Halpern (2007) sostiene que el pensamiento crítico implica el uso de habilidades cognitivas y estrategias orientadas a la obtención de resultados óptimos; se trata de un pensamiento intencional, razonado y dirigido al cumplimiento de metas, que interviene en la resolución de problemas mediante la articulación de habilidades que permiten analizar distintos contextos desde la argumentación fundamentada.

Asimismo, el pensamiento crítico es una capacidad que puede desarrollarse a lo largo de toda la vida, a través de procesos formativos que inician en la infancia y se consolidan en la edad adulta. El planteamiento de preguntas y la exploración del entorno constituyen estrategias fundamentales para fortalecer este tipo de pensamiento en los estudiantes, promoviendo actividades que fomenten el análisis y la reflexión frente a desafíos ambientales tanto globales como locales.

En esta línea, Manassero (2020) señala que el desarrollo del pensamiento crítico implica la potenciación de diversas destrezas en los procesos formativos, en estrecha relación con el pensamiento científico. Estas incluyen habilidades como el análisis, la evaluación, la toma de decisiones y la resolución de problemas, lo que permite la re-



construcción constante de creencias a partir de nuevas experiencias y evidencias, favoreciendo la formación de sujetos más flexibles y adaptables.

Se ha reconocido que la educación es un elemento clave para enfrentar el cambio climático, como lo evidencian los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) adoptados por las Naciones Unidas en 2015. En particular, el Objetivo 13 (Acción por el clima) plantea la necesidad de adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos, destacando que es fundamental “mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana” (Naciones Unidas, 2015). Esto implica reconocer que la crisis climática demanda acciones urgentes y transformadoras que trasciendan los discursos.

En este contexto, empoderar a los jóvenes con conocimientos y herramientas permite fomentar actitudes y comportamientos más sostenibles, preparando a las comunidades para adaptarse a los impactos del calentamiento global. La escuela puede contribuir a un cambio social profundo; sin embargo, esto requiere un esfuerzo sostenido en el que los docentes desempeñan un papel fundamental al promover en sus estudiantes la capacidad de pensar de manera crítica y autónoma, lo que les permitirá comprender su entorno y actuar como líderes del cambio (Gaudiano, 2007).

Finalmente, la educación del siglo XXI debe trascender la mera transmisión de conocimientos y consolidarse como un catalizador de transformación ambiental. En este sentido, es necesario fortalecer en los estudiantes habilidades como el pensamiento crítico y la creatividad, con el fin de promover soluciones innovadoras frente a los desafíos ambientales actuales. Desde la enseñanza de las ciencias se ofrece un marco propicio para el desarrollo de estas competencias, al permitir la comprensión de las interrelaciones entre los sistemas naturales y la aplicación del conocimiento en la construcción de un futuro sostenible (Santi et al., 2019).

El cambio climático en el escenario de los problemas perversos

Desde que Horst Rittel introdujo el concepto de problemas perversos en la década de 1960, su relevancia ha crecido significativamente. Inicialmente asociado a ciertos ámbitos, en la actualidad este tipo de problemas constituye un desafío transversal que involucra campos como la política, el urbanismo y la ecología, especialmente en un contexto global marcado por la incertidumbre y la interconexión de los sistemas sociales.

Los problemas perversos, como el cambio climático o la desigualdad social, son desafíos sistémicos que trascienden fronteras nacionales y disciplinarias. Su complejidad radica en la interconexión de múltiples factores sociales, económicos y ambientales, lo que dificulta la formulación de soluciones únicas y duraderas. Asimismo, su carácter transnacional, sumado a la superposición de jurisdicciones y a la diversidad de perspectivas, exige enfoques colaborativos y multidisciplinarios para su abordaje efectivo (Hou et al., 2022).

Diversas organizaciones internacionales han alertado sobre las consecuencias cada vez más graves del cambio climático. La comunidad científica internacional, representada por el Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC), ha alcanzado un consenso amplio respecto a que el cambio climático es una realidad y que las actividades humanas constituyen una de sus principales causas. El IPCC (2007) define el cambio climático como “un cambio en el estado del clima identificable a partir de variaciones en el valor medio y/o en la variabilidad de sus propiedades, que persiste durante un período prolongado, generalmente decenios o más. Este término abarca todo cambio del clima a lo largo del tiempo, ya sea debido a la variabilidad natural o como resultado de la actividad humana”.

Esta definición difiere de la propuesta en la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), que establece un marco de cooperación internacional centrado en la incidencia de la actividad humana sobre el clima. Según la CMNUCC (1992), el cambio climático se entiende como “un cambio del clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana, que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad climática natural observada durante períodos de tiempo comparables”.

A pesar de las diferencias en sus enfoques, tanto el IPCC como la CMNUCC convergen en la necesidad urgente de implementar medidas para enfrentar el cambio climático. Esta convergencia resulta fundamental para impulsar la acción climática a escala global, orientada tanto a la mitigación de sus efectos como a la adaptación a sus impactos. En este sentido, el cambio climático puede ser comprendido como un problema perverso, en la medida en que constituye un fenómeno sistémico en el que causas y efectos se encuentran profundamente interrelacionados, lo que dificulta su delimitación y resolución.



Metodología

Con el propósito de atender el objetivo planteado, se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo, a partir de una revisión del estado del arte mediante el análisis documental como técnica de recolección de información. Esta orientación responde a la necesidad de comprender cómo la literatura académica reciente aborda y articula el pensamiento crítico, el liderazgo ambiental y el cambio climático.

En este sentido, se buscó identificar los principales conceptos, debates, vacíos y límites del campo, con el fin de reconocer líneas emergentes de investigación y establecer conexiones con marcos teóricos existentes, contribuyendo así a la generación de nuevos escenarios de discusión en programas de formación posgradual en educación en Colombia.

Como unidad de análisis se seleccionaron artículos científicos y tesis originales, en tanto estos reflejan el estado actual de la producción académica en el tema. La búsqueda se realizó en una ventana temporal de diez años (2014–2024) en las siguientes bases de datos: Google Scholar, Scopus, ERIC y Web of Science, con el propósito de garantizar una cobertura amplia en el ámbito de la investigación educativa. Asimismo, se incluyeron repositorios de tesis doctorales de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia, con el fin de incorporar el contexto colombiano.

El proceso de búsqueda arrojó un total de 522 documentos. La selección de los textos definitivos se realizó mediante la metodología PRISMA (Page et al., 2021), que permite establecer criterios sistemáticos de inclusión y exclusión. Entre los criterios considerados se encuentran: el uso pertinente de palabras clave; la coherencia conceptual del título; la pertinencia del resumen; la claridad de los objetivos; el acceso abierto a los documentos; el área de conocimiento (excluyendo estudios ajenos al campo educativo); el tipo de investigación (teórica o aplicada); y el idioma (inglés o español).

Como resultado de este proceso, se seleccionaron 25 artículos para el análisis final (véase Figura 1).

Posteriormente, los documentos fueron organizados en una matriz bibliográfica con el fin de realizar un análisis de contenido cualitativo que permitiera una comprensión profunda de la información, considerando su enfoque epistemológico, los marcos teóricos de referencia y los elementos conceptuales clave relacionados con el pensamiento crítico y el liderazgo ambiental en el campo de la educación ambiental.

A diferencia del análisis cuantitativo, el análisis de contenido se concibe como un método de investigación sistemático, objetivo y reflexivo, que emplea procedimientos y categorías para garantizar la replicabilidad de los resultados. Su flexibilidad permite establecer comparaciones detalladas entre distintos documentos y adaptarse a las necesidades específicas del estudio, lo que lo convierte en una herramienta pertinente para el análisis en diversas disciplinas (Krippendorff, 1990).

Resultados y discusión

En relación con el año de publicación de los artículos y considerando la ventana temporal definida para la investigación (2014–2024), se observa que la mayoría de los estudios (60 %) se concentra a partir de 2019. En particular, el año 2022 registra el mayor número de publicaciones, con un total de cinco artículos, seguido de 2019, con tres trabajos identificados.

En cuanto al contexto de desarrollo de las investigaciones (educación formal, no formal y estudios teóricos), se evidencia un predominio de los estudios en educación formal, con un total de veinte artículos centrados en la promoción del liderazgo ambiental, la resolución de problemas y el pensamiento crítico en el marco de la educación ambiental. Por su parte, los cinco artículos restantes corresponden a desarrollos teóricos que abordan la relevancia de la educación ambiental y del pensamiento crítico como estrategias para enfrentar la crisis ambiental actual.

Resulta significativo que ninguno de los estudios analizados se enfoque en contextos de educación no formal. No obstante, esta ausencia puede estar asociada a los criterios de selección establecidos en la revisión, por lo que no es posible afirmar de manera concluyente que tales iniciativas no se desarrollen en otros escenarios educativos.

Las palabras clave más utilizadas

Las palabras clave son términos empleados en un texto para facilitar su clasificación y recuperación en bases de datos. En el ámbito académico, cumplen una función esencial en la organización y difusión de la investigación, ya que permiten a otros investigadores identificar estudios relevantes en un campo específico. Asimismo, favorecen la clasificación precisa de los documentos, la localización de información pertinente y la construcción de redes conceptuales que impulsan el avance del conocimiento, especialmente en áreas emergentes o poco exploradas.



Se realizó un análisis detallado para identificar los términos más recurrentes en los artículos consultados, los cuales se agruparon de acuerdo con las categorías de análisis establecidas (educación ambiental, capacidades humanas, toma de decisiones; currículo, líderes, toma de decisiones). Las siete palabras clave con mayor frecuencia fueron: educación ambiental (11 documentos), capacidades (10 documentos), resolución de problemas (8 documentos), problemas ambientales (7 documentos), líderes (5 documentos), pensamiento crítico (5 documentos) y sostenibilidad (4 documentos).

Se evidencia una relación estrecha entre los términos educación ambiental y resolución de problemas, en articulación con las capacidades y el pensamiento crítico. En la mayoría de los casos, estos conceptos se emplean como ejes de discusión para abordar el liderazgo ambiental, aludiendo a acciones concretas que pueden orientarse hacia la atención de problemáticas como el cambio climático y la degradación ambiental. En este sentido, el liderazgo se configura como un proceso orientado a movilizar colectivamente a los sujetos hacia objetivos comunes, mediante el trabajo colaborativo.

Por su parte, el término liderazgo se encuentra fuertemente vinculado al contexto de la educación ambiental como escenario formativo que proyecta acciones dirigidas a la mejora de las condiciones ambientales. Aunque conceptos como sostenibilidad, ciudadanía ambiental y conciencia ambiental aparecen en algunos artículos, su presencia es menos recurrente y, en muchos casos, se articulan como nociones complementarias o relacionadas con otras palabras clave principales. Los demás términos identificados corresponden a variaciones conceptuales que responden a enfoques particulares de los estudios analizados.

Discusión

La resolución de problemas constituye un eje fundamental en la formación académica contemporánea, y la educación ambiental ofrece un campo propicio para su desarrollo. Al enfrentar a los estudiantes con desafíos ambientales reales, se promueve el análisis de situaciones complejas y la formulación de soluciones creativas (Darner, 2014).

La literatura revisada sugiere que la resolución de problemas complejos implica el desarrollo de pensamiento sistémico, innovación, colaboración y compromiso, elementos que se articulan con el liderazgo ambiental de carácter transformador (Ibargüen et al., 2018; Ulutas & Sađlam, 2016). En este sentido, los procesos educativos deben ser dinámicos y adaptarse a contextos ambientales en constante cambio, integrando la alfabeti-

zación científica como base para el desarrollo del pensamiento crítico. Este último resulta esencial para cuestionar la información que circula en torno al cambio climático (Santi et al., 2019).

Asimismo, la participación de los estudiantes en procesos de restauración ambiental favorece un compromiso significativo y una comprensión profunda de los desafíos locales y globales, lo que permite articular la teoría con la práctica y evidenciar transformaciones en los comportamientos (Birney & McNamara, 2021). El uso de escenarios basados en problemas auténticos incrementa el interés y el desempeño académico; además, mediante el trabajo colaborativo, los estudiantes desarrollan habilidades de comunicación y cooperación fundamentales para el liderazgo ambiental. En este contexto, resulta necesario promover modelos de aprendizaje innovadores que enfatizen la sistematización de experiencias y la generación de soluciones creativas (Oyugi, 2015).

Por otra parte, el desarrollo de capacidades, pensamiento crítico y liderazgo ambiental contribuye al empoderamiento de los individuos como agentes de cambio que impulsan iniciativas locales orientadas a la justicia social (Manassero, 2020). No obstante, la falta de claridad en torno al uso de competencias en sostenibilidad constituye un vacío importante y un desafío para la implementación de programas formativos (Annelin & Boström, 2022). En este marco, capacidades como el pensamiento sistémico, estratégico y prospectivo, junto con habilidades interpersonales e intrapersonales, así como la capacidad de implementación y resolución de problemas, ofrecen un referente para el diseño de propuestas educativas centradas en el liderazgo ambiental y el cambio climático (Fuentes, 2017).

Finalmente, los temas ambientales se encuentran estrechamente vinculados con la conciencia ambiental, la cual promueve actitudes y comportamientos proambientales, como el respeto por la naturaleza y el fortalecimiento de una perspectiva ecocéntrica, en contraposición a la visión antropocéntrica asociada, en gran medida, a la inacción frente al cambio climático (Lithoxoidou et al., 2017). En esta línea, la educación para la ciudadanía ambiental integra prácticas formativas interdisciplinarias orientadas al desarrollo de habilidades analíticas que permitan abordar problemáticas complejas; desde el pensamiento crítico, se fomenta el cuestionamiento del statu quo y la construcción de un futuro basado en la responsabilidad (Torres, 2019).

Conclusiones

El presente estudio evidencia la necesidad de fortalecer las prácticas en educación ambiental mediante propuestas innovadoras que articulen el pensamiento crítico y el liderazgo



ambiental, con el fin de abordar los desafíos ambientales contemporáneos, en particular el cambio climático.

Además, se destaca la relevancia del aprendizaje basado en problemas como una estrategia pedagógica para la formación de ciudadanos comprometidos con el ambiente, lo que sugiere oportunidades de colaboración y diálogo entre programas de doctorado en educación en Colombia.

Finalmente, el reconocimiento del liderazgo ambiental como un elemento clave para enfrentar problemáticas ambientales pone de manifiesto la necesidad de transformar las prácticas educativas, orientándolas hacia el fortalecimiento de la dimensión ambiental en la escuela.

Referencias

- Abusham, J. (2019). Preparing school leaders to advocate for social justice. *Multicultural Education*, 27(1), 4–6.
- Annelin, A., & Boström, G. O. (2022). An assessment of key sustainability competencies: A review of scales and propositions for validation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(9), 53–69.
- Arriaza, G. (2015). Critical discourse analysis and leadership. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 26, 1–3.
- Aznam, N., & Irwanto, I. (2021). Socio-scientific issues as a vehicle to promote soft skills and environmental awareness. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 161–174.
- Azrai, E. P., Heryanti, E., Zain, A., & Ningsih, P. (2022). Problem-solving ability: Implementation of RICOSRE learning models on environmental change topic. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 8(2), 95–104.
- Birney, L., & McNamara, D. M. (2021). Tackling problem-solving through the curriculum and community enterprise for environmental restoration project. *Journal of Curriculum and Teaching*, 10(3), 1–10.
- Cahyadi, A., Isfaeni, H., & Komala, R. (2024). The impact of problem-based learning and metacognition on solving environmental pollution issues. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 10(1), 123–130.
- Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. (1992). <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf>

- Coaxum, J., Farrow, M., & Manning, J. (2022). Education leadership programs responding to current American crises. *Impacting Education: Journal on Transforming Professional Practice*, 7(3), 34–39.
- Darner, R. (2014). Influences on students' environmental self-determination and implications for science curricula. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(1), 21–39.
- Fuentes, I. I. G. (2017). La educación ambiental como estrategia pedagógica para promover el pensamiento crítico. *Gestión, Competitividad e Innovación*, 5(1), 22–32.
- García, O., & Duarte, J. (2017). Formación de jóvenes como líderes ambientales: El caso del C. E. D. La Concepción de Bogotá. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 610–618.
- Garzón, A. (2021). *Una secuencia de enseñanza y aprendizaje sobre el cambio climático para fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico con estudiantes de grado cuarto de básica primaria* [Tesis de grado]. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales.
- Gaudiano, É. G. (2007). Educación y cambio climático: Un desafío inexorable. *Trayectorias*, 9(25), 33–44.
- Gaupp, K. M. (2023). La complejidad del pensamiento crítico y su relación con la neurociencia. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(4), 499–511.
- Gavilanes Capelo, R. M., y Tipán Barros, B. G. (2021). La educación ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 286–298.
- Gök, G., & Boncukçu, G. (2023). The effect of problem-based learning on middle school students' environmental literacy and problem-solving skills. *Journal of Science Learning*, 6(4), 414–423.
- Halpern, D. F. (2007). *Halpern critical thinking assessment using everyday situations: Background and scoring standards*. Claremont McKenna College.
- Hou, X., Li, R., & Song, Z. (2022). A bibliometric analysis of wicked problems: From single discipline to transdisciplinarity. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, 15(3), 299–329.
- Ibargüen, Y., Restrepo, S., & Scarpeta, G. (2018). *El cuidado del ambiente a través de la resolución de situaciones problema desde una perspectiva interdisciplinar* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.



- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2007). *Informe de síntesis*. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/ar4_syr_sp.pdf
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*.
- Linhares, E., & Reis, P. (2023). Education for environmental citizenship and activism through the development of nature-based solutions with pre-service teachers. *Journal of Social Science Education*, 1–23.
- Lithoxoidou, L. S., Georgopoulos, A. D., Dimitriou, A. T., & Xenitidou, S. C. (2017). “Trees have a soul too!” Developing empathy and environmental values in early childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(1), 68–88.
- Manassero-Mas, M. A., & Vázquez-Alonso, Á. (2020). Pensamiento científico y pensamiento crítico: Competencias transversales para aprender. *Indagatio Didactica*, 12(4), 401–419.
- Marín, A. L., & Noboa, A. (Eds.). (2013). *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos*. Antonio Lucas Marín.
- Mora, J. R. (2016). Los proyectos ambientales escolares: Herramientas de gestión ambiental. *Bitácora Urbano Territorial*, 67–74.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*.
- Oyugi, J. L. (2015). Rationale and challenges of competency-based education and training: The “wickedness” of the problem. *Journal of Education and Practice*, 6(14), 74–78.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., et al. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 790–799.
- Santi, D. H., Prayitno, B. A., & Muzzazinah, M. (2019). Problem solving process and creative thinking of students in ecosystem issue. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 5(3), 537–548.
- Torres, J. (2019). La educación ambiental como estrategia para favorecer el pensamiento crítico. *Bio-grafía*, 1182–1191.
- Ulutas, A., & Sađlam, M. (2016). A development of the scale for problem solving in environmental education: The study of validity and reliability. *European Journal of Education Studies*.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Creencias sobre el medio ambiente y la sostenibilidad: evaluación de una estrategia formativa aplicada a estudiantes de secundaria

Paulina Inés Gutiérrez Ospina¹

Resumen

Las creencias sobre el medio ambiente y la sostenibilidad influyen directamente en los comportamientos proambientales. En este sentido, la presente ponencia expone una propuesta de investigación doctoral, actualmente en proceso de validación, orientada a identificar las creencias ambientales de los estudiantes de secundaria y, a partir de ello, proponer una estrategia formativa con el fin de transformarlas positivamente para promover cambios en sus comportamientos. Para evaluar la efectividad de dicha intervención, se empleará un diseño cuasiexperimental que permita medir su impacto.

Palabras clave: creencias, medio ambiente, sostenibilidad, transformación

1 Profesora de ciencias naturales y educación ambiental en educación básica y media de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC). Profesora asistente del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el área de práctica pedagógica y didáctica. Licenciada en Química por la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Análisis Químico Instrumental por la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). Magíster en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación por la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Antonio Nariño.

Correo electrónico: pgutierrez797@uan.edu.co; pigutierrez@itc.edu.co; pigutierrez@pedagogica.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3264-7332>

CVLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000309508

Abstract

Beliefs about the environment and sustainability directly influence pro-environmental behaviors. In this regard, this paper presents a doctoral research proposal, currently under validation, aimed at identifying the environmental beliefs of secondary school students and, based on this, proposing an educational strategy intended to transform them positively and foster changes in their behaviors. To assess the effectiveness of this intervention, a quasi-experimental design will be used to measure its impact.

Keywords: beliefs, environment, sustainability, transformation

Introducción

De acuerdo con el *Informe de análisis estadístico n.º 85*, realizado por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2024), hasta la fecha no existe una base de datos que sistematice los alcances logrados en materia de educación ambiental en Colombia. Esto dificulta la evaluación de las políticas y lineamientos aplicados, así como su pertinencia en el contexto colombiano. Una aproximación a la evaluación de los procesos de educación ambiental son los resultados de las pruebas Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º, las cuales evalúan, entre otros aspectos, los aprendizajes de los estudiantes en temas ambientales. Este informe presenta un análisis estadístico de los resultados obtenidos a nivel nacional en los grados 5.º y 9.º en la prueba Saber 2022, aplicada por el ICFES. Por ejemplo, los resultados muestran que el 23 % de los estudiantes de noveno grado alcanzó el cuarto nivel de desempeño, en el cual se espera que no solo comprendan las variables que influyen en un problema, sino que también sean capaces de evaluar los resultados y proponer nuevas soluciones, muchas veces basadas en problemáticas ambientales.

Para mejorar esta situación, es fundamental que, en los contextos educativos, los niños y jóvenes no solo adquieran conocimientos sobre el medio ambiente, sino que también desarrollen creencias y actitudes positivas orientadas a la sostenibilidad, la justicia y la equidad social, lo que les permitirá desarrollar competencias para responder a las problemáticas ambientales actuales (Brownlee et al., 2012). Esto puede lograrse mediante actividades diseñadas con metodologías activas que fomenten el pensamiento crítico, las competencias de acción y la solución de problemas. Aunque no es una tarea fácil, constituye un camino efectivo para lograr cambios en los patrones de comporta-

miento, transformando las creencias de los estudiantes hacia el medio ambiente (Corraliza y Berenguer, 2000).

Por lo anterior, se plantea como objetivo de investigación evaluar la contribución de una estrategia formativa basada en metodologías activas en la transformación de las creencias sobre el medio ambiente y la sostenibilidad en estudiantes de secundaria.

Marco teórico

Creencias ambientales

Las creencias ambientales pueden definirse como las ideas o valoraciones subjetivas de los individuos hacia el medio ambiente (Corraliza y Berenguer, 2000). Estos autores sostienen que el análisis de las variables que anteceden y predicen actitudes y comportamientos a favor del medio ambiente tiene un componente cognitivo que actúa como mediador y que está integrado en un sistema de creencias.

En un estudio realizado por Pato y Tamayo (2006) con jóvenes de la Universidad de Brasilia, se examinó el papel mediador de las creencias entre los valores y el comportamiento ecológico o proambiental. Los autores encontraron que las creencias, que pueden ser ecocéntricas o antropocéntricas, mediadas junto con el sistema de valores de los individuos, influyen en las decisiones que las personas toman respecto a sus acciones hacia el medio ambiente. Por tanto, las creencias ambientales pueden considerarse antecedentes directos de los comportamientos ecológicos de las personas.

Cuadro 1. Clasificación de las creencias ambientales, de acuerdo con Brownlee et al. (2012), Corraliza y Berenguer (2000) y Pato y Tamayo (2006)

Creencias antropocéntricas	Creencias ecocéntricas
Primacía de la acción global	Primacía de la conservación
Acción individual limitada	Acción natural de defensa
Excepcionalismo humano	Interdependencia ecosistémica
Negación de límites	Derechos de la naturaleza
Ciencia versus política	Equilibrio ecosocial

Según Brownlee et al. (2012), en los procesos de formación de una creencia ambiental intervienen diversos factores, los cuales pueden categorizarse de la siguiente manera:



Cuadro 2. Procesos de formación de las creencias ambientales, de acuerdo con Brown-lee et al. (2012)

Procesos	Características
Psicológicos	Disonancia cognitiva; confirmación sesgada; aversión a la pérdida; baja eficacia de la ac-
Relación con el ambiente	Interacción con el entorno; prospectiva o pro-
Socioecológicos	Temporalidad humana (vivir el ahora); pensa- miento a corto plazo; acción en el entorno cercano; optimismo de especie; confianza en la política y desconfianza en la ciencia; me-

Creencias y educación ambiental

En la revisión sistemática de la literatura (RSL) realizada por Galeotti et al. (2024) sobre la educación acerca del cambio climático a nivel global, especialmente centrada en jóvenes desde el enfoque de la economía del comportamiento, se analizan los efectos reales de las intervenciones educativas en las creencias y comportamientos de los estudiantes. Se encontró que, aunque existe un esfuerzo por parte de las instituciones educativas por integrar la interdisciplinariedad en los contenidos de estudio, el conocimiento por sí solo no es suficiente para inducir un cambio de comportamiento ni para modificar las creencias de los estudiantes.

Por lo tanto, la educación ambiental debe considerar el uso de estrategias de acción y metodologías activas que impliquen el involucramiento efectivo de los estudiantes, así como de las personas de su entorno cercano, en el análisis y la búsqueda de soluciones a los problemas de su contexto. Esto les permitirá evidenciar cómo su intervención beneficia el ambiente, facilitando la modificación de sus creencias y, en consecuencia, de sus comportamientos hacia el medio ambiente.

Metodología

La presente investigación se desarrollará bajo un enfoque metodológico mixto, el cual permite integrar y complementar los aportes de los métodos cuantitativos y cualitativos para abordar de manera más comprensiva el fenómeno de estudio. En cuanto al componente cuantitativo, se adoptará un diseño cuasiexperimental, con la aplicación de pre-test y postest a un grupo experimental, con el propósito de identificar las creencias



ambientales de estudiantes de secundaria, particularmente en relación con la dicotomía antropocéntrica y ecocéntrica. Para ello, se utilizarán dos instrumentos validados.

A partir de los resultados obtenidos en esta fase, se diseñará una estrategia formativa orientada desde el enfoque cualitativo, fundamentada en el uso de metodologías activas e integrada con herramientas tecnológicas mediante la plataforma LMS Moodle. La intervención buscará generar cambios en las creencias de los estudiantes a través del análisis de sus expresiones, reflexiones y actuaciones durante el proceso formativo. El enfoque cualitativo, en este sentido, permitirá captar elementos profundos como pensamientos, emociones y significados que difícilmente se recogen con métodos cuantitativos.

El desarrollo de esta investigación se estructura en cuatro fases: en primer lugar, la revisión sistemática de la literatura, que permite identificar las tendencias actuales en educación ambiental y sostenibilidad, así como las estrategias metodológicas más utilizadas; en segundo lugar, la adaptación y validación de los instrumentos para identificar las creencias ambientales; en tercer lugar, el diseño e implementación de una estrategia formativa basada en metodologías activas con apoyo tecnológico, bajo el enfoque de aprendizaje basado en problemas (ABP); y, finalmente, el análisis integrado de los datos cuantitativos y cualitativos para evaluar los cambios en las creencias ambientales de los estudiantes y la incidencia de la intervención formativa.

Esta investigación contará con la participación de estudiantes de secundaria de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC), un establecimiento público. La selección de la muestra se realizará mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, determinado por la disponibilidad de tiempo, el acceso al contexto escolar y la viabilidad logística. Uno de los criterios considerados es que los estudiantes cuentan con recursos tecnológicos, como computadores personales y acceso a la plataforma LMS Moodle institucional, la cual se encuentra estructurada y funcional en la ETITC, aspecto que resulta clave para el desarrollo de la estrategia formativa propuesta.

Los participantes tienen edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, con una media de 16 años. Esta etapa es fundamental para la formación de creencias, actitudes y valores, ya que los jóvenes comienzan a construir su identidad personal, social y moral en diálogo con las problemáticas del mundo adulto, entre ellas las ambientales. De acuerdo con Galeotti et al. (2024), en este periodo se consolidan hábitos de pensamiento y patrones conductuales que pueden persistir durante la adultez, lo que resalta la importancia de implementar procesos de educación ambiental pertinentes y significati-



vos en este grupo etario. Lo que se logre en esta etapa formativa tiene el potencial de proyectarse a largo plazo, pues los adolescentes pueden convertirse en agentes multiplicadores de conciencia ambiental y transformación social en sus comunidades.

Resultados y discusión

Revisión sistemática de la literatura

Esta revisión permitirá identificar las tendencias, las estrategias efectivas y los vacíos en la literatura, así como actualizar el estado del arte frente a la rápida evolución de las metodologías activas en la educación ambiental, el papel de las tecnologías y la relevancia de dimensiones subjetivas, como las emociones, los valores, las percepciones y las creencias, en los modelos formativos actuales.

Instrumento pretest y postest adaptado y validado

Se realizará la adaptación al contexto colombiano y la validación de un instrumento de pretest y postest para identificar las creencias sobre el medio ambiente y la sostenibilidad en estudiantes de secundaria, junto con sus correspondientes categorías de análisis. Este instrumento podrá ser utilizado en otros contextos, lo que contribuirá a que los docentes diseñen estrategias de intervención efectivas orientadas al cuidado del medio ambiente en sus entornos escolares.

Evaluación de la estrategia formativa

Se evaluará el impacto de la estrategia formativa implementada en la transformación de las creencias sobre el medio ambiente y la sostenibilidad en estudiantes de secundaria de la ETITC, lo cual se espera que se evidencie en acciones proambientales y de cuidado del medio ambiente. El desarrollo de la estrategia, mediada por el uso de la tecnología, facilitará su ajuste y su replicación en otros contextos.

Conclusiones

Esta investigación doctoral busca aportar a la comprensión y transformación de las creencias ambientales de los estudiantes de secundaria mediante la implementación de una estrategia formativa basada en metodologías activas, la construcción de escenarios futuros y el uso de tecnología. La combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos permitirá abordar de forma integral un fenómeno complejo, como la relación entre creencias y comportamientos proambientales. La validación y adaptación de instrumentos al contexto colombiano, junto con el diseño de una intervención pedagógica contextualiza-

da, representan avances significativos tanto para la investigación educativa como para la práctica docente.

Se espera que los resultados obtenidos no solo evidencien cambios en las creencias, sino que también se traduzcan en acciones concretas de cuidado ambiental, con potencial de ser replicadas en otros escenarios escolares. Asimismo, el fortalecimiento de estas prácticas formativas podría contribuir a la formación de una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y a que los estudiantes actúen como agentes multiplicadores en sus comunidades.

Referencias

- Brownlee, M., Powell, R. B., & Hallo, J. C. (2012). A review of the foundational processes that influence beliefs in climate change: Opportunities for environmental education research. *Environmental Education Research*, 19(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.683389>
- Corraliza, J. A., & Berenguer, J. (2000). Environmental values, beliefs, and actions: A situational approach. *Environment and Behavior*, 32(6), 832–848. <https://doi.org/10.1177/00139160021972829>
- Galeotti, F., Hopfensitz, A., & Mantilla, C. (2024). Climate change education through the lens of behavioral economics: A systematic review of studies on observed behavior and social norms. *Ecological Economics*, 226, Article 108338. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2024.108338>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), Pontificia Universidad Javeriana. (2024). *Informe n.º 85: La educación ambiental en Colombia*. <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>
- Pato, C., & Tamayo, A. (2006). Valores, creencias ambientales y comportamiento ecológico de activismo. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 7(1), 51–66. https://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol7_1/Vol7_1_d.pdf





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Ambientalização curricular na educação infantil: caminhos para a transição de núcleos de desenvolvimento infantil em espaços educadores sustentáveis

Paulo Roberto Serpa¹

Verônica Gesser²

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos³

Resumo

Inserida no contexto do Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e Gestão, vinculado à linha de pesquisa “Políticas para a Educação Básica e Superior” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Brasil, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como os Núcleos de Desenvolvimento Infantil do município de Porto Belo (SC) promovem a ambientalização curricular, possibilitando o processo de transição para Espaços Educadores Sustentáveis. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, fundamentada em pressupostos hermenêuticos, e utiliza entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. A análise dos dados foi realizada à luz da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2016).

- 1 Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, Santa Catarina, Brasil. E-mail: pauloserparoberto@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3642-8848>
- 2 Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, Santa Catarina, Brasil. E-mail: gesserv@univali.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2170-064X>
- 3 Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, Santa Catarina, Brasil. E-mail: bruna.santos@univali.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7305-5083>

Como resultados, identificou-se a existência de ações socioambientais desenvolvidas por diferentes sujeitos na Educação Infantil, bem como a presença de expectativas quanto ao aprofundamento e à ampliação do trabalho com a Educação Ambiental nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Ambientalização curricular; educação ambiental; educação infantil; espaços educadores sustentáveis.

Abstract

This study is situated within the Research Group on Curriculum Policies and Practices and Management, linked to the research line “Policies for Basic and Higher Education” of the Graduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí (UNIVALI), Brazil. It aims to understand how Child Development Centers in the municipality of Porto Belo (SC) promote curricular environmentalization, enabling the transition process towards Sustainable Educational Spaces. The research is qualitative in nature, based on hermeneutic assumptions, and uses semi-structured interviews as a data collection instrument. Data were analyzed using the Discursive Textual Analysis (DTA) methodology (Moraes; Galiazzi, 2016). The results indicate the existence of socio-environmental actions developed by different actors in Early Childhood Education, as well as expectations regarding the deepening and expansion of Environmental Education at this educational level.

Keywords: Curricular environmentalization; early childhood education; environmental education; sustainable educational spaces.

Introdução

A Educação Ambiental vem se constituindo como um campo de saber e de atuação preocupado com a relação entre sociedade e meio ambiente, buscando responder, teórica e empiricamente, aos desafios dessa crise (Silva, 2006). Envolve a construção e a produção de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes que favorecem uma relação sustentável e equilibrada com o ambiente. Nesse sentido, faz-se necessário adotar uma visão abrangente e inclusiva da Educação Ambiental (EA), enfatizando sua importância na formação de cidadãos críticos e participativos.

Behling, Gil e Carlan (2015) destacam a importância do desenvolvimento de habilidades críticas que permitam às pessoas questionar, analisar e agir diante de questões ambientais e sociais. Nesse contexto, compreende-se que, para a construção de soluções a curto, médio e longo prazo, é fundamental investir na formação de modos de

pensar e agir, processo que se fortalece no âmbito formativo proporcionado pela educação escolar.

Ao longo do tempo, as questões ambientais deixaram de ser consideradas apenas como preocupações de grupos ativistas e passaram a ocupar lugar de destaque em agendas internacionais. Isso pode ser observado em eventos como a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972), a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992) e o Acordo de Paris (2015), que marcaram pontos de inflexão na agenda global das questões ambientais.

Nesse cenário, a constituição de Espaços Educadores Sustentáveis vem se configurando como uma necessidade e uma possibilidade para o enfrentamento dessa realidade. Trajber e Sato (2010) ressaltam a importância de criar ambientes que não apenas adotem princípios de sustentabilidade, mas que também assumam um propósito educativo, contribuindo para que as pessoas compreendam a relevância da sustentabilidade socioambiental e se sintam motivadas a adotar práticas mais responsáveis em seu cotidiano. Essa perspectiva ultrapassa a simples conservação ambiental e busca promover a transformação de atitudes e comportamentos em direção a um futuro mais sustentável.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo compreender como os Núcleos de Desenvolvimento Infantil do município de Porto Belo (SC) promovem a ambientalização curricular, possibilitando o processo de transição para Espaços Educadores Sustentáveis.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se esta introdução, na qual se contextualiza a problemática e se explicita o objetivo da pesquisa. Em seguida, o marco teórico aborda as dimensões das escolas sustentáveis e o Programa Nacional Escolas Sustentáveis. Posteriormente, a metodologia descreve o percurso metodológico adotado. Na seção de resultados e discussão, são apresentados e analisados os dados produzidos nas entrevistas. Por fim, nas conclusões, são discutidos os principais achados da pesquisa, seguidas das referências que a fundamentam.

Marco teórico

Entende-se que os Espaços Educadores Sustentáveis (EES) são ambientes que proporcionam experiências de aprendizagem significativas e transformadoras, que ultrapassam os limites da sala de aula tradicional. Esses espaços rompem com o modelo con-



vencional descrito por Sanfelice (1996), ampliando a noção de ambiente de aprendizagem para além das quatro paredes. Nesse sentido, os EES favorecem a interação social, a criatividade, a experimentação, a reflexão crítica e o desenvolvimento integral das crianças.

Tristão (2012) destaca a importância de a educação lidar com a diversidade de visões, culturas e conhecimentos, bem como sua relação com o princípio da Educação Ambiental (EA) de respeito à diversidade cultural, social e biológica. A autora também problematiza como conciliar essa diversidade com a estrutura disciplinar do currículo. No contexto da EA, evidencia-se a necessidade de uma proposta mais ampla, que ultrapasse o ensino de conteúdos factuais e promova a reflexão crítica, a empatia e a capacidade de agir de forma sustentável (Tristão, 2012).

No contexto desta pesquisa, investiga-se a transição para os EES em ambientes formais de educação, como os Núcleos de Desenvolvimento Infantil do município de Porto Belo (SC). Para isso, parte-se da compreensão de que as Escolas Sustentáveis buscam criar ambientes de aprendizagem ecologicamente responsáveis, promovendo a consciência ambiental entre as crianças.

Trajber e Sato (2010) destacam o papel fundamental do estudante como sujeito ativo no processo educativo. Isso implica reconhecer as crianças como participantes ativas na identificação, no planejamento e na implementação de projetos ambientais. Dessa forma, são compreendidas como agentes de mudança, com papel significativo no desenvolvimento de práticas sustentáveis.

Esta pesquisa adota o conceito de Espaço Educador Sustentável como referência central, por compreender que ele representa um estado conceitual de transição do ambiente escolar a ser concretizado. Tal conceito ressalta a importância de um processo contínuo de transformação, que envolve a estrutura física, a gestão, o currículo e a cultura escolar como um todo, promovido pela ambientalização em todas as dimensões das escolas de Educação Infantil.

Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nos princípios da abordagem qualitativa, fundamentada em pressupostos hermenêuticos. Para a produção dos dados, foram utilizados dois protocolos de entrevistas semiestruturadas, centrados nos aspectos de gestão, currículo e espaço físico dos Espaços Educadores Sustentáveis (EES), bem como nas

experiências e práticas dos sujeitos investigados frente à integração e à institucionalização da Educação Ambiental na Educação Infantil do município de Porto Belo (SC), Brasil.

A pesquisa foi conduzida com profissionais que atuam em um Núcleo de Desenvolvimento Infantil público localizado no município de Porto Belo, além de uma profissional da Secretaria Municipal de Educação, totalizando 11 participantes. No que se refere às entrevistas semiestruturadas, utilizou-se um roteiro composto por 19 questões, sendo quatro de identificação dos participantes e 15 relacionadas às dimensões dos EES.

Para as entrevistas voltadas às práticas dos profissionais da educação, inicialmente foi prevista a realização de um grupo focal, com base em um roteiro semiestruturado composto por 21 questões, sendo quatro de identificação e 17 relacionadas aos EES.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 69685523.1.0000.0120, os participantes foram convidados a integrar o estudo. Ressaltou-se o caráter voluntário da participação, garantindo-se que a recusa não implicaria qualquer prejuízo aos sujeitos.

A análise das entrevistas fundamenta-se na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016). A ATD pode ser compreendida como um processo de desconstrução seguido de reconstrução de materiais linguísticos e discursivos, a partir do qual se produzem novos entendimentos acerca dos fenômenos investigados.

Resultados e discussão

Após o processo de codificação das entrevistas, foram produzidas as categorias iniciais. As categorias finais, por sua vez, foram organizadas a partir do agrupamento e da aglutinação dessas categorias. Nesse processo, identificou-se que as seis categorias emergentes estão presentes em todas as dimensões dos Espaços Educadores Sustentáveis (EES) — gestão, currículo e espaço físico —, resultando na elaboração de seis metatextos. No âmbito deste trabalho, apresenta-se apenas uma categoria de análise, com seu respectivo metatexto: infraestrutura e recursos para a Educação Ambiental (EA).

Essa categoria abrange aspectos essenciais para o desenvolvimento de práticas que promovam a sensibilização e a conscientização ambiental nas escolas. Um dos pontos centrais refere-se à disponibilidade de recursos materiais e financeiros específicos para a EA, incluindo materiais didáticos, equipamentos, ferramentas e tecnologias capazes de enriquecer as experiências educativas das crianças. A esse respeito, Sarah enfatiza a



carência de recursos: “[...] eu creio que todo mundo tenta trabalhar da melhor forma, porque não tem, a gente não tem muito recurso pra... tu trabalha em escola...”.

A acessibilidade também desempenha um papel relevante nessa categoria, englobando a adequação dos espaços. Beatriz menciona que as creches mais recentes foram construídas no município seguindo as normas de acessibilidade, enquanto as unidades mais antigas passam por reformas para se adequarem gradualmente: “Primeiro, a gente tem a Lei da Acessibilidade que precisa ser cumprida. Então, todas as creches, as mais novas, já foram construídas dentro dessa proposta de acessibilidade [...]”.

Outro aspecto refere-se à infraestrutura escolar, especialmente às limitações dos espaços externos às salas de aula. Nesse sentido, Eloah destaca a necessidade de ambientes com árvores e áreas sombreadas para a realização de atividades como contação de histórias e brincadeiras ao ar livre, protegendo as crianças da exposição direta ao sol: “Ah, eu acho que, principalmente, que o espaço externo, assim, sabe, com árvores, com... com lugares onde eles possam se sentir livres e, ao mesmo tempo, acolhidos e aconchegantes, que tu consigas contar uma história, pra tu consiga... pra que eles consigam ficar brincando sem estar exposto diretamente ao sol, eu acho que era mais o espaço externo, assim, que a gente precisava... dar uma analisada”.

As unidades de sentido identificadas nas entrevistas evidenciam que a disponibilidade de recursos constitui um desafio recorrente, envolvendo diferentes perspectivas sobre o suporte material e financeiro às práticas pedagógicas. A organização, a limpeza e o cuidado com os espaços internos do Núcleo de Desenvolvimento Infantil são amplamente reconhecidos e valorizados pela comunidade escolar. Por outro lado, persistem limitações relacionadas aos espaços externos e à diversidade de ambientes de aprendizagem.

Apesar da presença de áreas como parques adaptados, brinquedotecas e gramados, as entrevistadas indicam que esses espaços ainda são insuficientes para atender às demandas existentes. Essa carência torna-se especialmente evidente nas atividades que requerem maior contato com a natureza. Ainda assim, as participantes destacam o esforço contínuo por parte do NDI e dos profissionais para otimizar os recursos disponíveis. Iniciativas como o uso criativo dos espaços existentes e a valorização do ambiente escolar evidenciam o compromisso da equipe em enfrentar os desafios e garantir um ambiente educativo enriquecedor para as crianças.

Embora os desafios relacionados ao espaço sejam uma realidade, o comprometimento da equipe escolar e a utilização estratégica dos ambientes disponíveis configuram-se

como caminhos viáveis para assegurar que o espaço continue sendo um elemento potencializador do processo de aprendizagem.

A categoria “infraestrutura e recursos para a Educação Ambiental” evidencia aspectos fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à sensibilização e à conscientização ambiental na Educação Infantil. Nesse sentido, apesar das limitações identificadas, o compromisso da equipe escolar e da comunidade em otimizar recursos e construir alternativas demonstra um esforço contínuo para garantir um ambiente educativo enriquecedor, inclusivo e promotor de práticas significativas.

Conclusões

A presente pesquisa permitiu compreender como os Núcleos de Desenvolvimento Infantil do município de Porto Belo (SC) promovem a ambientalização curricular, possibilitando a transição para Espaços Educadores Sustentáveis (EES). A investigação evidenciou que essa transição constitui um processo gradual e desafiador, que requer integração efetiva entre gestão, currículo e infraestrutura escolar, além de uma atuação proativa dos profissionais da educação.

A análise das entrevistas evidenciou que, apesar dos desafios, há um esforço coletivo dos profissionais da educação para superar limitações estruturais e financeiras, garantindo a presença da Educação Ambiental na rotina das crianças. As práticas desenvolvidas na unidade analisada demonstram uma consciência crescente acerca da importância de um ambiente educacional sustentável e de um currículo que promova valores, atitudes e habilidades voltados à sustentabilidade socioambiental.

Os achados confirmam que a infraestrutura e os recursos destinados à Educação Ambiental representam desafios, especialmente no que se refere à ampliação dos espaços ao ar livre e à disponibilização de materiais didáticos adequados. No entanto, também revelam que, mesmo diante dessas limitações, os profissionais da educação buscam estratégias para otimizar os recursos existentes e promover experiências significativas para as crianças.

Dessa forma, a pesquisa aponta para a necessidade de investimentos mais estruturados por parte das gestões municipais e institucionais, bem como para a continuidade da formação dos profissionais da educação, a fim de consolidar os Espaços Educadores Sustentáveis como elemento essencial no processo educativo.



Referências

- Behling, G. M., Gil, R. L., & Carlan, F. de A. (2015). Um panorama da constituição da educação ambiental enquanto campo no Brasil. In A. V. Kuss et al. (Org.), *Possibilidades metodológicas para a pesquisa em educação ambiental*. Editora e Cópias Santa Cruz.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. do C. (2016). *Análise textual discursiva*. Editora Unijuí.
- Sanfelice, J. L. (1996). Sala de aula: intervenção no real. In R. de Moraes (Org.), *Sala de aula: que espaço é esse?* (10. ed., pp. 83–93). Papirus.
- Silva, A. M. da (2006). *Pedra da miraguaia: tema gerador de atividades pedagógicas em educação ambiental* (Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI). <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/664/Ana%20Matilde%20da%20Silva.pdf>
- Trajber, R., & Sato, M. (2010). Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, edição especial, 70–78. <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3396>
- Tristão, M. (2012). As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. In A. Ruscheinsky (Org.), *Educação ambiental: abordagens múltiplas* (2. ed. rev. e ampl., pp. 233–249). Penso. <https://biblioteca-a.read.garden/viewer/9788563899873/ii>



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Favorecer la formación ambiental de estudiantes desde la enseñanza de la química

Luis Alfredo Bautista Salcedo¹

Robinson Trujillo Rodríguez²

Diana Lineth Parga Lozano³

Resumen

El presente escrito expone un proyecto en desarrollo en el marco de una maestría en educación. Su propósito es evaluar cómo se aborda el contenido ambientalizado en la enseñanza de la química en dos instituciones educativas, con el fin de identificar oportunidades de mejora en la formación ambiental de un grupo de estudiantes de educación básica y media. Para ello, se realizará una caracterización de cada institución y, con base en este diagnóstico, se diseñará una propuesta microcurricular para la enseñanza de una química ambientalizada. Finalmente, se evaluará el efecto de dicha propuesta en la formación ambiental de los estudiantes. Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y mediante el método de estudio de caso intrínseco. Se espera determinar el nivel de ambientalización curricular en cada institución, así como diseñar, implementar y evaluar una propuesta microcurricular que favorezca la formación ambiental de los estudiantes.

- 1 Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación por la Universidad de Santander (Colombia). Estudiante de la Maestría en Docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional.
- 2 Especialista en Educación Ambiental por la Universidad de Los Libertadores (Colombia). Estudiante de la Maestría en Docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional.
- 3 Doctora en Educación en Ciencias por la Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo (Brasil). Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

Palabras clave: ambientalización curricular, formación ambiental, educación en química, cuestión sociocientífica.

Abstract

This paper presents a project currently under development within a master's program in education. Its purpose is to evaluate how environmentalized content is addressed in the teaching of chemistry in two educational institutions, in order to identify opportunities for improving the environmental education of a group of elementary and secondary school students. To this end, each institution will be characterized and, based on this diagnosis, a micro-curricular proposal for teaching environmentalized chemistry will be designed. Finally, the effect of this proposal on students' environmental education will be assessed. This research adopts a qualitative approach, within the interpretive paradigm, and follows an intrinsic case study method. It is expected to determine the level of curricular environmentalization in each institution, as well as to design, implement, and evaluate a micro-curricular proposal that fosters students' environmental education.

Keywords: curricular environmentalization, environmental education, chemistry education, socio-scientific issue.

Introducción

La educación formal en los niveles de básica y media en Colombia está regida por políticas educativas nacionales, como la Ley General de Educación, los Derechos Básicos de Aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias. A su vez, la educación ambiental se orienta mediante la Política Nacional de Educación Ambiental, a través de la cual las instituciones han transversalizado los contenidos ambientales en articulación con los contenidos académicos. En diversos estudios publicados en los últimos cinco años en distintas partes del mundo, se plantea la necesidad de incluir la dimensión ambiental en los planes de estudio de la educación superior, dada la importancia de reflexionar sobre los aspectos e impactos ambientales actuales. Sin embargo, cabe preguntarse si esta inclusión se está llevando a cabo también en la educación básica y media.

Los informes recientes sobre problemáticas ambientales en el departamento del Huila (Colombia) evidencian la persistencia de problemas asociados con la pérdida de biodiversidad, la contaminación de fuentes hídricas y el calentamiento global, entre otros desafíos. Esto ocurre pese a que, por normativa, se establece la enseñanza obligatoria de las ciencias naturales y la educación ambiental en todos los niveles de la educación formal,

así como la implementación de proyectos transversales como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE).

Dado que los problemas ambientales son también problemas sociales, la dimensión ambiental se relaciona con prácticas sociales, culturales, éticas, políticas, científicas y económicas. En este sentido, los impactos ambientales afectan al ambiente en todas sus dimensiones. Esta complejidad exige reflexionar sobre cómo favorecer la ambientalización curricular en la enseñanza de la química en dos instituciones educativas públicas del sur del Huila, así como sobre los efectos que esta estrategia tendría en la formación ambiental de estudiantes de educación básica secundaria y media, desde la perspectiva de la educación química.

Puesto que la mayoría de los estudios realizados hasta ahora sobre ambientalización curricular se han centrado en la educación superior, resulta pertinente investigar cómo abordar, de manera interdisciplinar, los aspectos e impactos ambientales en la enseñanza de la química en los niveles de educación básica y media.

Problema de investigación

La ambientalización curricular (AC) se ha definido como “el abordaje de las cuestiones ambientales o de la dimensión ambiental en el currículo, en sus diferentes dimensiones éticas, políticas, económicas, científicas, sociales y culturales” (Parga, 2021, p. 106). Este enfoque no solo implica la inclusión de contenidos específicos sobre el medio ambiente desde las diferentes áreas del currículo, sino también una transformación en la manera en que se interrelacionan los saberes tradicionales con el conocimiento científico y ambiental, lo que permite a los estudiantes desarrollar competencias y valores orientados a la construcción de una conciencia ecológica y una ciudadanía responsable.

Pese a la implementación de proyectos transversales como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), así como de la enseñanza de asignaturas del área de ciencias naturales y educación ambiental (biología, química y física) en todos los niveles de la educación formal, los problemas socioambientales en el Huila continúan siendo una preocupación. Esto ocurre a pesar de que la normativa colombiana —que incluye la Constitución Política, la Ley 115 de 1994 y la Política Nacional de Educación Ambiental, actualmente en revisión— establece la necesidad de abordar tales problemáticas; sin embargo, estas disposiciones no parecen generar cambios favorables. Entre las problemáticas más urgentes se encuentran la deforestación, la contaminación de fuentes



hídricas y la pérdida de biodiversidad. Esta situación se evidencia en el informe de avance de ejecución del plan de acción *Huila territorio de vida* (2024).

Ante los desafíos que plantean las problemáticas socioambientales actuales, se hace necesario implementar e interrelacionar, desde el contexto educativo, principios y contenidos ambientales en los currículos, tanto en contextos urbanos como rurales. Este escenario sugiere la necesidad de evaluar cómo se implementa la ambientalización curricular en dos instituciones educativas con características distintas y cómo dicha implementación incide en la formación ambiental de los estudiantes y en el desarrollo de sus competencias ambientales. En este sentido, se consideran dos instituciones educativas (I. E.): la I. E. La Planta, ubicada en la zona rural del municipio de Guadalupe, y la I. E. San José, situada en la zona urbana del municipio de Oporapa. Ambas instituciones públicas ofrecen educación en los niveles de básica primaria, secundaria y media académica.

En las instituciones mencionadas se desarrollan actividades pedagógicas orientadas a fortalecer la formación ambiental de los estudiantes. No obstante, aunque estas prácticas contribuyen en cierta medida a dicha formación, es necesario cuestionar en qué medida impactan en la mitigación y comprensión de los retos asociados a las problemáticas ambientales, tanto de alcance global como local.

En atención a esta problemática, se plantea la necesidad de analizar en profundidad la ambientalización curricular en la enseñanza de la química en ambas instituciones, con el fin de diseñar e implementar una propuesta curricular que favorezca dicha ambientalización y evaluar su impacto en la formación ambiental (FA) de los estudiantes. Esto permitirá valorar la relevancia de la ambientalización curricular en la FA de los estudiantes de educación básica y media, así como su capacidad para tomar decisiones informadas frente a los problemas socioambientales de la región y contribuir a la construcción de una comunidad educativa más sostenible.

Antecedentes iniciales de la investigación

Se realizó un rastreo en diferentes motores de búsqueda y se emplearon tesauros como: formación ambiental, ambientalización curricular, educación en química, ambientalización del contenido, alfabetización ambiental, *green curricula* y *environmentalization*. La búsqueda abarcó el período comprendido entre 2019 y 2024.

La palabra clave más frecuente en los documentos encontrados y sistematizados en las distintas fuentes de información es “alfabetización ambiental”, lo que evidencia una

mayor tendencia investigativa en este campo, seguida por “ambientalización curricular”. Sin embargo, a pesar de la recurrencia de estos términos, en comparación con “formación ambiental”, se identifican vacíos en los estudios sobre la ambientalización curricular y la formación ambiental en la educación básica y media. En particular, no se encontraron investigaciones en estos niveles; las pocas publicaciones identificadas se concentran en el ámbito de la educación superior.

Formación ambiental y ambientalización curricular

La formación ambiental se concibe como un proceso orientado a la solución de problemas socioambientales, que adquiere sentido a través de la práctica y promueve la participación. Asimismo, fomenta el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades académicas al integrar capacidades conceptuales, afectivas y actitudinales en relación con los contextos y realidades ambientales (Dos Reis Martins, 2019).

Por su parte, la ambientalización curricular se plantea como una estrategia educativa que implica la articulación interdisciplinar de aspectos e impactos ambientales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la química. Este enfoque puede desarrollarse mediante el abordaje de cuestiones sociocientíficas (CSC), trabajadas de manera contextualizada a partir de las problemáticas socioambientales de la región, con el propósito de promover la formación ambiental de los estudiantes y contribuir al desarrollo de una conciencia ambiental crítica, así como a su participación en la construcción de una sociedad sostenible.

Metodología

El presente trabajo de investigación se enmarca en el paradigma interpretativo de la investigación educativa, con un enfoque cualitativo fundamentado en la hermenéutica. Se desarrollará mediante el método de estudio de caso intrínseco (Stake, 1998), en el cual el fenómeno de la ambientalización curricular constituye el objeto de estudio en la I. E. La Planta, ubicada en la zona rural del municipio de Guadalupe, y en la I. E. San José, situada en la zona urbana del municipio de Oporapa.

De acuerdo con los objetivos formulados, se proponen las siguientes tres fases:

Fase 1. Caracterización. En esta fase se realizará el análisis de la ambientalización curricular en la enseñanza de la química en dos instituciones educativas del sur del Huila, así como su incidencia en la formación ambiental de los estudiantes.



Fase 2. Diseño e implementación. En esta fase se diseñará e implementará una propuesta curricular para la ambientalización de la enseñanza de la química en dos instituciones educativas del sur del Huila, con el fin de favorecer la formación ambiental de los estudiantes.

Fase 3. Evaluación. En esta fase se analizará el impacto de la propuesta microcurricular ambientalizada, fundamentada en el enfoque de cuestiones sociocientíficas (CSC), en la formación ambiental de los estudiantes.

Resultados y discusión

A pesar de la existencia de proyectos transversales como el PRAE y del área de ciencias naturales y educación ambiental, presente en todos los niveles de la educación formal, se cuestiona la efectividad de la formación ambiental. Esta situación podría explicarse por la existencia de una brecha entre la dimensión ambiental y las dimensiones ética, económica, política, científica y cultural, lo que contribuye a la persistencia de los problemas socioambientales en la región.

Entre las posibles causas de esta brecha se encuentran, entre otras, la presión y las exigencias que enfrentan los docentes de ciencias por parte de diferentes instancias, como las pruebas externas, así como el modelo y enfoque pedagógico propio de cada institución. A ello se suma la necesidad de atender los contextos particulares de los estudiantes, lo que puede influir en la manera en que se abordan los principios de la educación ambiental en el aula.

La revisión de la literatura evidencia una escasez de estudios sobre estos temas; por ello, resulta necesario desarrollar investigaciones que contribuyan a la generación de conocimiento sobre la ambientalización curricular en todos los niveles de formación, con el fin de promover sujetos capaces de tomar decisiones informadas y comprometidas con el entorno socioambiental.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación tiene como propósito fomentar la formación ambiental de los estudiantes en dos instituciones educativas. A partir del análisis del marco teórico y de los antecedentes revisados, se ha identificado la persistencia de diversos problemas socioambientales en la región, a pesar de los esfuerzos de las políticas educativas y ambientales por mitigarlos.

La investigación es de enfoque cualitativo, enmarcada en el paradigma interpretativo, y se desarrolla mediante un estudio de caso intrínseco. Esta metodología permite que el estudio se adapte al contexto específico y posibilita la evaluación tanto de los aspectos individuales como de las dinámicas colectivas de la región. De este modo, se alcanza una comprensión profunda y detallada de la problemática, considerando sus múltiples dimensiones.

Si bien la investigación aún se encuentra en desarrollo, los hallazgos teóricos preliminares evidencian la escasez de estrategias didácticas que permitan abordar, de manera interdisciplinar, los aspectos e impactos ambientales en la enseñanza de la química en los niveles de educación básica y media.

Se espera que los resultados finales proporcionen herramientas didácticas para abordar los problemas ambientales propios de la región desde un enfoque de cuestiones sociocientíficas. De esta manera, se busca integrar las dimensiones ambiental, económica, científica, ética, cultural y política en la enseñanza de la química.

En las siguientes fases del estudio, la aplicación de los instrumentos diseñados y la revisión por parte de expertos permitirán validar los resultados y generar recomendaciones prácticas para la incorporación efectiva de la ambientalización curricular.

Referencias

- Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena (CAM). (2024). *Informe de avance de ejecución del plan de acción “Huila territorio de vida”: primer semestre de 2024*. <https://acortar.link/a9aUiv>
- Dos Reis Martins, N. (2019). Educación ambiental en función de la conciencia proambiental: Retos para la educación en el siglo XXI. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 6(12), 11–35. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/19394
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994*.
- Parga, D. L. (2021). *Desafíos atuais da educação química e da formação de professores: Pesquisas sobre ambientalização do conteúdo*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17882>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Propósitos para la formación ciudadana desde la educación en ciencias basada en cuestiones sociocientíficas

Juan Alejandro Pérez Rangel¹

Resumen

Este documento presenta los hallazgos de la revisión de nueve artículos de investigación que vinculan la educación en ciencias con la formación ciudadana a partir de cuestiones sociocientíficas (CSC), en el período 2000-2024. La revisión responde a la pregunta: ¿qué propósitos de formación ciudadana se identifican en las investigaciones sobre educación en ciencias basadas en CSC? Los hallazgos muestran que propósitos como a) la alfabetización científica, b) la toma de decisiones y la acción responsable, y c) la formación en valores son comunes en todos los artículos revisados. Otros propósitos identificados son d) la ciudadanía global y e) la educación ambiental. Se concluye que los propósitos identificados se relacionan con una alfabetización científica integral que incluye aspectos éticos, sociales y emocionales de los estudiantes y que fomenta la participación activa y responsable en la sociedad, con énfasis en la toma de decisiones informadas y en el trabajo colaborativo orientado al bienestar común y a la sostenibilidad ambiental.

Palabras clave: ciudadanía; cuestiones sociocientíficas; educación ambiental; educación en ciencias; formación ciudadana

Abstract

This document presents the findings of a review of nine research articles that link science education with citizenship education through socioscientific issues (SSI) during the period 2000-2024. The review addresses the following question: What citizenship education purposes are identified in research on science education based on SSI? The findings show that

purposes such as a) scientific literacy, b) decision-making and responsible action, and c) values education are common to all the articles reviewed. Other identified purposes include d) global citizenship and e) environmental education. It is concluded that the identified purposes are related to comprehensive scientific literacy that includes students' ethical, social, and emotional dimensions and promotes active and responsible participation in society, with an emphasis on informed decision-making and collaborative work aimed at the common good and environmental sustainability.

Keywords: citizenship; environmental education; citizenship education; science education; socioscientific issues

Introducción

El ejercicio de la ciudadanía en el mundo contemporáneo se desarrolla en el marco de problemáticas sociales y ambientales de escala global, con riesgos para la vida y el bienestar de las personas y del medio ambiente, que requieren abordajes desde múltiples perspectivas (científica, tecnológica, ética y política). Este contexto exige a los ciudadanos habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales que les permitan participar democráticamente, tomar decisiones informadas en pro del bienestar común y actuar con criterios sostenibles.

La educación en ciencias enfrenta el reto de desarrollar habilidades relacionadas con el uso comprensivo del conocimiento científico en diferentes contextos, así como de reconocer el papel de la ciencia, sus prácticas, sus intereses y sus motivaciones en dichas problemáticas. El abordaje de cuestiones sociocientíficas (CSC), entendido como una vertiente humanista del enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (Martínez y Parga, 2023), incluye dimensiones morales y éticas y ofrece un marco metodológico que ha demostrado ser útil para la educación en ciencias con propósitos de formación ciudadana.

Reconocer los fundamentos conceptuales desde los cuales las CSC abordan la formación ciudadana permite orientar propósitos específicos para promoverla desde la educación en ciencias. En esta línea, el interés investigativo de la presente revisión busca responder al siguiente interrogante: ¿qué propósitos de formación ciudadana se identifican en las investigaciones sobre educación en ciencias basadas en CSC? Este documento presenta los resultados de la revisión de los marcos teóricos y conceptuales de artículos de investigación que vinculan la educación en ciencias con la formación ciudadana a partir de CSC en el período 2000-2024.

Marco teórico

Los enfoques tradicionales de la educación en ciencias, como la formación por competencias, resultan limitados para aportar a la formación ciudadana, ya que contemplan principalmente aspectos conceptuales y procedimentales de las ciencias y suponen que la comprensión disciplinar implica la habilidad para aplicar los conocimientos en diferentes contextos. Aunque dicha habilidad puede evidenciarse en problemas conceptuales o de aplicación (resolución de ejercicios, aplicaciones técnicas o experimentos), estos enfoques excluyen los componentes éticos, sociales y culturales de las ciencias, presentes en problemáticas sociocientíficas y socioambientales. En este sentido, el enfoque disciplinar promueve una alfabetización científica alejada de corrientes contemporáneas que incorporan el desarrollo ético y sostenible de la ciencia y la tecnología (Hadjichambis et al., 2018), las cuales fundamentan el uso del conocimiento científico en principios éticos y morales, así como en la empatía hacia el bienestar de otras personas (Lee et al., 2013).

Las cuestiones sociocientíficas (CSC) responden a la necesidad de una visión que supere las perspectivas positivistas de la ciencia y vincule las implicaciones sociales de la ciencia y la tecnología con la vida de las personas (Martínez y Parga, 2013). Asimismo, las CSC incluyen dimensiones morales y éticas que han sido tradicionalmente excluidas del enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA) (Sadler, Chambers y Zeidler, 2004), estableciendo una línea humanista dentro de este enfoque, que rescata los valores sociales de la ciencia mediante la incorporación de elementos de las humanidades y de la naturaleza de la ciencia (Martínez y Parga, 2013).

En el marco de las CSC, aspectos como el carácter, los valores y la cultura de los estudiantes y docentes se integran en las prácticas de aula, orientando propósitos de emancipación y transformación de las realidades de las comunidades educativas. Otro de sus aportes consiste en ofrecer estrategias prácticas para promover los propósitos de formación ciudadana, cada vez más explícitos en la educación en ciencias en el contexto global actual.

Metodología

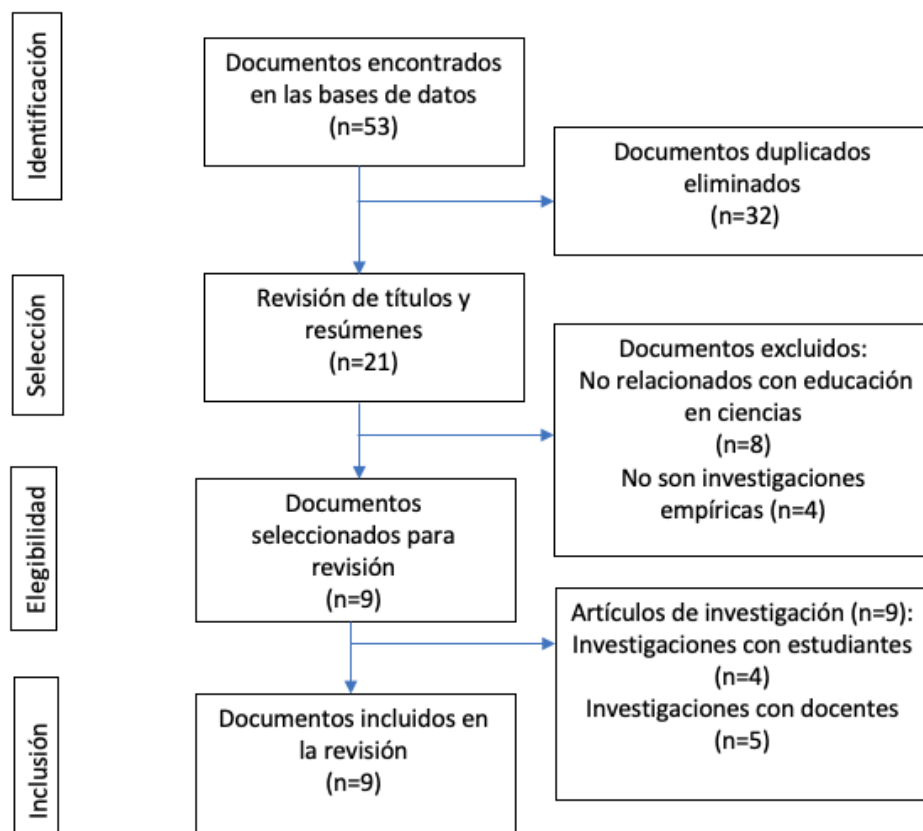
Para identificar los propósitos de formación ciudadana en investigaciones sobre educación en ciencias basadas en cuestiones sociocientíficas (CSC), se realizó una revisión sistemática de documentos de investigación en las bases de datos EBSCO, Clarivate Analytics, Scopus y Magisterio, en el período 2000-2024. En todas las bases de datos se



utilizó la categoría “título” para la búsqueda, con el fin de garantizar que el énfasis de los artículos estuviera en las CSC y la ciudadanía. Como palabras clave de búsqueda se emplearon los términos “socio-scientific issues” y “citizenship”, junto con sus variaciones de escritura y traducción (socioscientific issues, SSI, cuestiones sociocientíficas, cuestiones sociocientíficas, citizen, ciudadanía, ciudadano), relacionadas mediante el operador booleano “AND”.

La búsqueda en todas las bases de datos arrojó un total de 53 documentos. Tras eliminar los documentos duplicados ($n = 32$), se realizó la lectura de 21 títulos y resúmenes, excluyendo 8 documentos no relacionados con la educación en ciencias y 4 documentos adicionales (un libro, dos capítulos de libro y un editorial de revista científica), excluidos por no corresponder a investigaciones empíricas. De un total de 9 documentos incluidos en la revisión, se identificaron 4 artículos de investigación desarrollados con estudiantes y 5 artículos de investigación desarrollados con docentes. La Tabla 1 ilustra el proceso.

Tabla: 1. Diagrama de búsqueda y selección de documentos para la revisión sistemática



Resultados

Propósitos de formación ciudadana comunes en todos los artículos revisados

En los documentos revisados, las problemáticas científicas, tecnológicas y ambientales sustentan la necesidad de aportar a la formación ciudadana desde la educación en ciencias. Los propósitos comunes identificados son: a) la alfabetización científica, b) la toma de decisiones y la acción responsable, y c) la formación en valores.

a) Alfabetización científica.

Las investigaciones basadas en cuestiones sociocientíficas (CSC) proponen una alfabetización científica que vincula aspectos sociales, ambientales y éticos como un puente entre la educación en ciencias y la formación ciudadana, trascendiendo la formación disciplinar (conceptual y procedimental) e incorporando aproximaciones culturales y holísticas de la ciencia (Hadjichambis et al., 2018).

Este propósito se orienta al uso comprensivo del conocimiento científico en problemáticas de la vida cotidiana de los estudiantes. Asimismo, comprender el nivel de incertidumbre de los resultados científicos y sus implicaciones sociales y ambientales (por ejemplo, en términos de sostenibilidad ambiental) forma parte de la alfabetización científica para el ejercicio de la ciudadanía.

En este contexto, los maestros deben prepararse para generar escenarios en los que los estudiantes puedan poner a prueba sus sistemas de creencias al abordar problemas reales. La alfabetización científica, desde perspectivas sociales, políticas y filosóficas, además de integrar elementos disciplinares y culturales de la ciencia, tiene como propósito fomentar la participación ciudadana y la toma de decisiones (Shasha-Sharf, 2023).

b) Toma de decisiones y acción responsable.

El desarrollo de la capacidad de participación democrática y de toma de decisiones informadas por parte de los estudiantes constituye un propósito identificado en todos los artículos revisados. Por ejemplo, Hadjichambis et al. (2018) señalan que, en los contextos globales actuales, surge la necesidad de que los estudiantes comprendan el papel del conocimiento y de los avances científicos, así como sus efectos positivos o negativos en la vida de las personas, de modo que puedan actuar responsablemente y tomar decisiones informadas.



La acción responsable se define en términos de bienestar común. En este sentido, la participación, la acción política, el activismo y el conocimiento se promueven para formar ciudadanos activos en procura del bienestar general de la comunidad y del medio ambiente. Los ciudadanos son concebidos como “agentes proactivos dispuestos a participar en discursos y acciones destinados a resolver problemas de una manera que sirva al bienestar y al bien común de las comunidades globales” (Lee, 2013, p. 2080).

En los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias se promueve la capacidad de toma de decisiones como un aporte a una formación ciudadana crítica, que participa democráticamente, posee conocimientos científicos y se involucra en acciones sociopolíticas, como las promovidas en las CSC (Hadjichambis et al., 2018). La educación para la acción responsable se fundamenta en el carácter, los valores, el sentido de dignidad y la empatía hacia los otros frente a problemáticas de interés global (Hadjichambis et al., 2018; Lee et al., 2013), en el marco del respeto por la vida de los seres humanos y no humanos (Sadler, Chambers y Zeidler, 2004).

c) Formación en valores y dimensión socioemocional.

El giro de la alfabetización científica hacia lo social sustenta la necesidad de vincular las dimensiones emocionales y los valores para la acción responsable. Por ejemplo, Lee (2013) menciona elementos clave como la cosmovisión ecológica, la compasión social y moral y la responsabilidad sociocientífica, que forman parte de una dimensión socioemocional y valorativa de la alfabetización científica orientada a la ciudadanía global del siglo XXI.

Los propósitos de una formación ciudadana promovida desde la educación en ciencias se relacionan con la responsabilidad científica, la compasión por los otros y los principios morales que promueven el respeto por la vida. En este sentido, la formación de la ciudadanía requiere una formación del carácter, entendida como el desarrollo del ámbito ético y emocional de los estudiantes, que promueva posturas reflexivas y aborde estándares éticos relacionados con el conocimiento científico (Sadler, Chambers y Zeidler, 2004).

Las perspectivas éticas y morales, junto con la comprensión del conocimiento científico, forman parte del vínculo ciencia-sociedad que las cuestiones sociocientíficas (CSC) abordan. Así, las perspectivas científicas, en términos de conceptos y procedimientos, se complementan con posturas reflexivas sobre la responsabilidad social y ambiental.

Otros propósitos identificados: ciudadanía global y educación ambiental

Aunque no son comunes a todas las propuestas, se identifican de forma recurrente propósitos asociados a la formación de una ciudadanía global que enfrenta problemáticas como el cambio climático, con implicaciones en el ejercicio de las libertades.

d) Ciudadanía global.

En el marco de problemáticas sociocientíficas globales, los gobiernos, los medios de comunicación y las comunidades científicas reconocen la necesidad de formar estudiantes capaces de enfrentar los retos que dichas problemáticas implican. En este sentido, la formación de una ciudadanía global se configura como una meta de la educación en ciencias (Lee, 2013).

e) Educación ambiental.

Las problemáticas sociocientíficas y socioambientales relacionadas con el cambio climático, que representan niveles crecientes de riesgo e incertidumbre para las personas y el medio ambiente y que requieren abordajes multidisciplinares, son consideradas en la educación ambiental con el propósito de promover un desarrollo sostenible que articule la economía, la política, el respeto por la vida y el bienestar de las personas.

Conclusiones

En las investigaciones en educación en ciencias basadas en cuestiones sociocientíficas (CSC), desarrolladas en el período 2000-2024, los propósitos comunes de formación ciudadana son la alfabetización científica, la formación para la toma de decisiones y la acción responsable, así como la formación en valores y la dimensión socioemocional. Conceptos como la ética científica, la incertidumbre de los resultados científicos, el nivel de riesgo asociado a aplicaciones y desarrollos científicos, el bien común, la compasión social, la empatía y la sostenibilidad ambiental fundamentan el vínculo de las CSC con la formación ciudadana.

Los autores destacan la importancia de integrar la ética del cuidado, el razonamiento moral y el respeto por la vida como aportes de la educación en ciencias a la formación ciudadana. En este sentido, el uso comprensivo del conocimiento científico en las CSC trasciende el campo disciplinar (conceptual y procedimental) y se proyecta hacia la dimensión social de la participación ciudadana efectiva en una sociedad democrática.



Referencias

- Martínez Pérez, L. F., y Parga Lozano, D. L. (2013). La emergencia de las cuestiones socio-científicas en el enfoque CTSA. *Revista TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, 8(1), 23–35.
- Sadler, T. D., Chambers, F. W., & Zeidler, D. L. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 26(4), 387–409.
- Hadjichambis, A. C., Georgiou, Y., Hadjichambi, D. P., Kyza, E. A., Agesilaou, A., & Mappouras, D. (2018). Promoting RRI and active citizenship in an inquiry-based controversial socio-scientific issue: The case of cholesterol regulation with statins. *Journal of Biological Education*.
- Lee, H., Yoo, J., Choi, K., Kim, S. W., Krajcik, J., Herman, B. C., & Zeidler, D. L. (2013). Socioscientific issues as a vehicle for promoting character and values for global citizens. *International Journal of Science Education*, 35(12), 2079–2113.
- Shasha-Sharf, H., & Tal, T. (2023). Energy policy as a socio-scientific issue: Argumentation in the context of economic, environmental and citizenship education. *Sustainability*, 15(9), 7647.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Ser un docente “gay”: “masculinidades subordinadas” en la profesión docente

Raimundo Villalba Labrador¹

Resumen

Se presenta uno de los hallazgos de una tesis doctoral que indagó sobre el cuerpo del docente a través de relatos construidos por profesores de Bogotá. Para ello, se propuso el corporrelato como una metodología que recupera las experiencias vividas en la profesión mediante la trama narrativa. El análisis paradigmático de los corporrelatos de dos docentes que se identificaron como “homosexuales/gais” reveló que el sexo, el género y la sexualidad son cualidades corporales con profundas valoraciones sociales en los contextos escolares, las cuales inciden en sus identidades y en sus experiencias profesionales. Las situaciones narradas (ser afeminado, vivir con miedo, silenciarse, disimular, etc.) dejan entrever que los discursos y las prácticas de la “masculinidad hegemónica” y la “heteronormatividad” restringen el “vivir-se” como docente homosexual; de este modo, estos profesores se perciben como portadores de “masculinidades subordinadas” (Connell, 2003). En consecuencia, se puede sugerir que, para los sujetos homosexuales, ejercer la docencia no es una tarea sencilla.

Palabras clave: corporalidad; docente; género; relato.

Abstract

The present study reports one of the findings of a doctoral dissertation that explored the teacher's body through narratives constructed by teachers in Bogotá. To this end, the corporeal narrative was proposed as a methodological approach to recover lived experiences in the profession through narrative plots. The paradigmatic analysis of the body narratives of two teachers, who identified themselves as “homosexual/gay,” revealed that sex, gender,

1

Docente de la Secretaría de Educación Distrital - Bogotá. Miembro del grupo de Investigación en Lenguaje, Identidad y Cultura GLIC - Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

and sexuality are bodily qualities with deep social valuations in school contexts, which shape both their identities and their professional experiences. The narrated situations (being effeminate, living in fear, silencing oneself, concealing identity, etc.) suggest that discourses and practices of hegemonic masculinity and heteronormativity restrict the possibility of “living oneself” as a homosexual teacher. Consequently, these teachers perceive themselves as embodying “subordinated masculinities” (Connell, 2003). Therefore, it can be argued that, for homosexual individuals, embodying the teaching role is not an easy task.

Keywords: corporeality; gender; narrative; teacher.

Introducción

Al revisar la literatura sobre el cuerpo del docente, se constata una incipiente producción académica en la investigación educativa, tanto a nivel nacional como internacional (Villalba, 2019, 2021). En particular, esta situación se evidencia en estudios que se aproximan a la compenetración del yo y el cuerpo (el-cuerpo-que-somos) como condición corpórea de la vida, cuyos atributos emocionales, físicos, psíquicos y sociales se ponen en juego en las esferas personales, sociales y simbólicas de la profesión (Sparkes, 1996).

Por esta razón, se asumió un proceso de investigación-creación narrativa con el objetivo de proponer comprensiones sobre el cuerpo del docente a partir del análisis de las tramas narrativas (corporrelatos) construidas en torno a experiencias profesionales de docentes estatales de Bogotá.

En esta ponencia se presenta una de las comprensiones que emergieron de dichas tramas narrativas como resultado de investigación, titulada “Ser un docente ‘gay’: masculinidades subordinadas en la profesión docente”. En este sentido, se exponen, en primer lugar, los componentes teóricos; en segundo lugar, el proceso metodológico; y, finalmente, los resultados y las discusiones, desarrollados en clave narrativa, en torno a esta categoría emergente. Para cerrar, se plantean unas breves conclusiones.

Marco teórico

En primer lugar, se comprende el cuerpo a partir de la teoría de la corporeidad propuesta por Rico Bovio (1998). El autor plantea una ruptura con la dualidad cartesiana para afirmar que no tenemos un cuerpo, sino que somos un cuerpo como realidad situada, que incorpora aspectos perceptibles e imperceptibles en su configuración holística. Estos aspectos de la corporeidad se encuentran estrechamente interrelacionados y se identifican con las

prácticas y significados vigentes de un determinado grupo social. De este modo, la conciencia estimativa que cada sujeto tiene de su cuerpo y las concepciones del contexto sociocultural en el que vive interactúan recíprocamente e inciden tanto en su comportamiento como en su corporeidad.

Para profundizar en el cuerpo que somos en el rol docente, se retoman los planteamientos de Goffman (1997), quien sostiene que las personas interpretan distintos roles en la vida social que desempeñan cotidianamente. Así, en un escenario específico como la escuela, el sujeto hace un uso particular del cuerpo para convencer a los otros de su actuación. Este uso expresivo del cuerpo le permite ocultar o transmitir aquello que desea comunicar y que los demás esperan de su rol en las distintas interacciones. En este sentido, cuando se habla del cuerpo del docente, se hace referencia al sujeto que encarna la profesión y que, de acuerdo con la conciencia estimativa que tiene del cuerpo en su rol, realiza un uso expresivo del cuerpo y vivencia situaciones o acontecimientos propios de la profesión que repercuten en su corporeidad. Por lo tanto, en el cuerpo se inscriben y reconfiguran las marcas de las vivencias y de los significados sociales de la profesión.

Finalmente, se recurre a autores como Ricoeur, Bruner, MacIntyre y Bolívar, entre otros, para reconocer el papel de los relatos en las vidas humanas, en la medida en que la vida se vincula con la narración y es narrada; incluso, puede comprenderse en términos narrativos (MacIntyre, 2004). En este sentido, si la narrativa configura la vida como algo más que un hecho biológico (Ricoeur, 2006), desde esta perspectiva, lo mismo ocurre con la comprensión del cuerpo: este trasciende su dimensión biológica para constituirse como un cuerpo humano, histórico y social, vivo y vivido; una compenetración entre el yo y el cuerpo susceptible de ser interpretada a la luz de la existencia y de los relatos culturales. De este modo, la forma narrativa resulta pertinente para comprender el cuerpo a través de las historias que se construyen sobre sus experiencias.

Metodología

En el marco de una apuesta de investigación-creación con enfoque narrativo, se propuso el corporrelato como una estrategia metodológica orientada a que los docentes recuperaran sus experiencias corporales vividas en la profesión a través de la trama narrativa. El atributo principal del corporrelato consiste en hacer inteligible el cuerpo en el relato de la experiencia. En este sentido, el docente narrador se dispone a preguntarse por su condición corporal a partir del reconocimiento de las marcas que la experiencia



docente ha dejado en su cuerpo, con el fin de rememorarlas y reconstruirlas mediante la elaboración de la trama narrativa.

El proceso investigativo culminó con el análisis paradigmático de los corporrelatos, el cual comprendió las siguientes etapas: (i) codificación de los corporrelatos; (ii) identificación de los significados de las marcas en el cuerpo; (iii) síntesis de experiencias de ser cuerpos docentes (categorías emergentes); (iv) interpretación de dichas síntesis a partir del modelo de la corporeidad de Arturo Rico Bovio; y (v) elaboración de comprensiones sobre el cuerpo del docente.

Como resultado de este proceso analítico, emergieron ocho categorías de análisis a través de las cuales se logró comprender y profundizar en los significados de las experiencias corporales narradas, lo que se denomina comprensiones sobre el cuerpo del docente. Para el presente caso, se aborda la categoría “masculinidades subordinadas”, entendida como una síntesis analítica de las experiencias narradas por dos docentes de la muestra que se identifican como “homosexuales”.

Resultados y discusión

Una síntesis de las experiencias narradas por profesores identificados como hombres homosexuales permite evidenciar la condición de masculinidades subordinadas (Connell, 2003) que vivencian en la profesión. El primero corresponde a un joven docente preocupado por repetir, en su vida profesional, el “infierno” de la homofobia que experimentó durante su escolaridad, asociado a una corporeidad “afeminada”; el segundo, a un docente que evita parecer “gay” como estrategia para sortear prácticas homofóbicas en la escuela.

El análisis de sus corporrelatos revela que el sexo, el género y la sexualidad constituyen cualidades corporales que adquieren relevancia en la configuración de la identidad —tanto subjetiva como social— de los docentes, al estar inscritas en una hegemonía de género binaria que privilegia la masculinidad hegemónica y la heteronormatividad, concebidas como comportamientos sociales generalizados y naturalizados (Preciado, 2011). De ahí que la expresión “ser un profesor gay no me ha resultado fácil” sintetice la experiencia de uno de los docentes.

De acuerdo con Raewyn Connell (2003), no existe una masculinidad única, sino múltiples formas de encarnarla. No obstante, estas configuraciones evidencian el grado en que los hombres se vinculan con un modelo hegemónico que se impone sobre otros y que históricamente se ha definido en oposición a la feminidad, delimitando prácticas

sexuales, sociales, económicas y culturales. Ser hombre implica, entre otros aspectos, “una forma de sentir en la piel, ciertas tensiones musculares, determinadas posturas y formas de moverse, así como posibilidades en el ámbito sexual” (Connell, 2003, p. 83), configurando un estereotipo de masculinidad.

Las experiencias narradas por los docentes —ser homosexual y afeminado, silenciarse, evitar parecer “gay”— no corresponden con estas prácticas dominantes; por el contrario, se configuran como masculinidades subordinadas, al ser interpretadas como carentes de masculinidad, ubicándose en la base de la jerarquía entre los hombres y asociadas simbólicamente con la feminidad. En este escenario, los cuerpos homosexuales, con sus características particulares, se constituyen en objeto de tensión para quienes encarnan el rol docente.

Otra causa de esta situación fue mi paso por el colegio que tampoco fue muy agradable, no fueron pocas las veces en que sufrí los comentarios, las burlas e incluso las agresiones que otros me hacían por mi forma de ser, ya que soy “amanerado” y tengo un timbre de voz femenino.

Creo que esto es algo que me impedía pasar desapercibido y producía muchas reacciones, algunas muy ofensivas, que prefiero olvidar. Entonces,

¿me iba a meter otra vez en ese infierno ahora cómo profe?

(fragmento Corpporrelato 2)

En estas circunstancias, los docentes gais parecen estar expuestos a dinámicas de subordinación, así como a distintas formas de violencia física, simbólica y verbal (homofobia), además del riesgo de deslegitimación de su investidura docente. En consecuencia, el miedo emerge como una marca recurrente en los relatos, incidiendo tanto en su comportamiento como en la vivencia de su corporeidad en la profesión.

Estas manifestaciones se evidencian cuando el docente procura mantener su identidad en el “clóset”, ocultándola mediante conductas asociadas a la masculinidad hegemónica; cuando contempla abandonar la profesión ante el temor de exponer su “cuerpo amanerado” en el aula; cuando experimenta periodos prolongados de ansiedad e incertidumbre; o cuando recurre a prácticas de autocensura y regulación de su discurso pedagógico en función de la heteronormatividad. Aunque estas prácticas pueden interpretarse como estrategias de adaptación, constituyen expresiones de sufrimiento derivadas de la desigualdad social y profesional asociada a la identidad de género y sexual (Catalán, 2018). De ahí que emerjan valoraciones como “ser docente homosexual no es tarea fácil”.



Temo que por marica, deje de tener autoridad, pesque algún problema con uno de mis retrógrados compañeros, los padres de familia me acusen de algo que no sea verdad. (fragmento Corporrelato 18)

Relatos similares han sido reportados en estudios realizados en Latinoamérica (Catalán, 2018; Villalba, 2015; Morgade y Alonso, 2008), donde los docentes homosexuales narran miedos, silencios y (im)posibilidades de vivir-se como profesores homosexuales o lesbianas de manera visible, debido a los discursos y prácticas heteronormativas que predominan en las instituciones escolares. En este sentido, la heteronormatividad opera como un dispositivo que induce a ocultar y disimular la identidad sexual. Asimismo, se señala que una educación sexual no heteronormativa se percibe como “casi imposible”, en tanto estas prácticas discriminatorias —al igual que otras asociadas a clase, etnia o discapacidad— trascienden el ámbito escolar y responden a dinámicas sociales más amplias (Catalán, 2018).

Históricamente, la relación entre masculinidad hegemónica y homosexualidad ha estado atravesada por procesos de criminalización. En el contexto de la educación colombiana, el artículo 46 del Decreto 2277 de 1979 consideraba el homosexualismo como causal de mala conducta docente, con sanciones que incluían la destitución. No obstante, en 1998, docentes gais interpusieron una demanda ante la Corte Constitucional, argumentando la vulneración de derechos fundamentales como el libre desarrollo de la personalidad y el derecho al trabajo. Aunque esta disposición fue derogada mediante la Sentencia C-481 de 1998, la homofobia ha persistido como práctica y discurso en el ámbito escolar.

Así lo evidencia un estudio de caracterización docente en Bogotá (2009), en el que, ante la pregunta sobre si “a los homosexuales se les debe permitir ser profesores”, el 57,2 % manifestó desacuerdo, lo que da cuenta del arraigo de prejuicios (Londoño Botero, 2010, p. 171). Estas prácticas y discursos discriminatorios inciden en la configuración de la corporeidad de los docentes homosexuales, marcando sus cuerpos desde el miedo, la negación y la subordinación.

Finalmente, mantenerse dentro de parámetros de masculinidad socialmente aceptados como estrategia para ocultar la homosexualidad puede entenderse como una forma de adaptación; sin embargo, implica la participación involuntaria en una pedagogización del cuerpo (Morgade y Alonso, 2008) que legitima la masculinidad hegemónica y la heteronormatividad como normas en la escuela. Este proceso adquiere relevancia al encarnarse en el cuerpo docente como parte del currículo oculto. En consecuencia, los docen-

tes homosexuales podrían estar contribuyendo, de manera indirecta, a la reproducción de las mismas prácticas que los subordinan.

Romper con esta lógica implica visibilizar el cuerpo homosexual o afeminado en el espacio escolar, lo cual cuestiona la idea de una masculinidad única, fija y natural. Ejemplo de ello es el caso del docente con voz femenina y corporalidad amanerada que logra, progresivamente, el reconocimiento de sus estudiantes. Así, si bien la masculinidad es una construcción social, también constituye un proceso de encarnación subjetiva en el que los sujetos no están completamente determinados por las normas que los regulan.

Conclusiones

La masculinidad hegemónica y la heteronormatividad influyen en las prácticas y en las interacciones sociales de los contextos en los que adquieren vigencia y legitimidad. Los significados de las experiencias narradas por los docentes homosexuales evidencian cómo estas fuerzas inciden en sus configuraciones subjetivas, hasta el punto de dificultar la posibilidad de vivir-se como docentes homosexuales.

Reconocerse públicamente como un docente gay —es decir, “salir del clóset”— parece poner en riesgo la autoridad moral asociada a la profesión, como si la asunción de una identidad implicara el despojo de la otra. En este sentido, el miedo, como marca corporal, induce al docente a callar y a disimular. Así lo expresa uno de los participantes: “soy un profesor gay que evita parecer gay” (fragmento de corporrelato 18).

A modo de cierre, se plantea la siguiente reflexión: si se adopta el contrato contrasexual propuesto por Paul Preciado (2011) en el contexto educativo, la heteronormatividad podría ser sustituida por un marco en el que los cuerpos decidan lo que desean ser y hacer, sin discriminación alguna. Esto implicaría renunciar a identidades cerradas y naturalizadas, para abrirse a la pluralidad de prácticas posibles en el ejercicio del rol docente.

Referencias

- Ansoff, I. H. (1965). *Corporate strategy: An analytic approach to business policy for growth and expansion*. McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.



- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1–26. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Catalán, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del clóset: Narrativas de resistencias y apropiaciones a la heteronormatividad en profesores homosexuales/lesbianas en escuelas públicas y privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57–78.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Goffman, E. (1997). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Londoño Botero, R. (2010). *Caracterización de docentes del sector público de Bogotá (2009)*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. A y M Gràfic.
- Morgade, G., & Alfonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: De la “normalidad” a la disidencia*. Paidós.
- Preciado, P. B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Anagrama.
- Rico, A. (1998). *Las fronteras del cuerpo: Crítica de la corporeidad*. Abya-Yala.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico* (5.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9–22.
- Sparkes, A. (1996). Recordando los cuerpos de los profesores: Momentos desde el mundo de la educación física. *Revista de Educación*, 311, 111–122.
- Villalba, R. (2019). Aproximaciones al estudio del cuerpo del docente. *Lúdica Pedagógica*, 29, 11–22. <https://doi.org/10.17227/ludica.num29-11079>
- Villalba, R. (2021). *Reconfiguraciones narrativas de experiencias de ser cuerpos docentes* (Tesis doctoral). <https://repository.udistrital.edu.co/items/7615697c-5f0f-4e8c-a28c-ca2a98fc12c1>



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Análisis crítico sobre la calidad de la educación de terapeutas ocupacionales en Latinoamérica

Eliana Isabel Parra Esquivel¹

Resumen

La calidad de la educación superior en los programas de terapia ocupacional es un tema de análisis. Objetivo: Analizar críticamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en tres programas de Argentina, Chile y Colombia. Método: Enfoque cualitativo con perspectiva epistemológica basada en la hermenéutica crítica. Tipo de estudio: estudio de casos, en el que se emplearon técnicas cualitativas como el análisis documental y entrevistas en profundidad. Resultados y discusión: Se encuentra que, inicialmente, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en estos programas se vincula con su historia y con la enseñanza tradicional desde la biomedicina. Conclusiones: Se evidencian conflictos: (i) entre los modelos de calidad instaurados en dos de los programas y las conceptualizaciones encontradas en la tríada investigadores, autores y actores educativos; (ii) en relación con la conceptualización de la calidad de la educación superior; y (iii) entre el cumplimiento ineludible de los lineamientos y las realidades de los actores educativos.

Palabras clave: calidad; educación superior; formación; Latinoamérica; terapia ocupacional.

Abstract

The quality of higher education in Occupational Therapy programs is a subject of analysis. Objective: To critically analyze the quality of the teaching-learning process in three

1 Terapeuta ocupacional, magíster y PhD en Educación. Profesora titular de cátedra (tenencia de cargo) en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Facultad de Medicina, Departamento de Ocupación Humana, Grupo de Investigación Apoyo Pedagógico y Formación Docente (GAPFD), Bogotá, Colombia. Correo electrónico: eiparrae@unal.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7686-2833>

programs in Argentina, Chile, and Colombia. Method: A qualitative approach with an epistemological perspective based on critical hermeneutics. Type of study: case study using qualitative techniques such as documentary analysis and in-depth interviews. Results and discussion: It is found that, initially, the quality of the teaching-learning process in these programs is linked to their history and to traditional teaching grounded in biomedicine. Conclusions: Conflicts are identified: (i) between the quality models established in two of the programs and the conceptualizations found among researchers, authors, and educational actors; (ii) regarding the conceptualization of the quality of higher education; and (iii) between the unavoidable compliance with guidelines and the realities of educational actors.

Keywords: quality; higher education; training; Latin America; occupational therapy.

Introducción

La calidad de la educación superior es un tema relevante que requiere ser problematizado en las universidades estatales, debido a que se asume que cuando un programa académico se ofrece en estas instituciones posee, como característica inherente, la condición de calidad. A partir de esta problematización, se planteó el desarrollo de esta investigación en el marco de un doctorado en educación, en el que se indagó sobre la formación en tres países históricamente relevantes para la profesión.

Al trasladar lo anterior a los programas de terapia ocupacional (TO) de tres universidades públicas de la región, la sospecha sobre la noción y práctica de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje se profundiza. Esta premisa demandó estudio y análisis con el fin de poner en tensión los supuestos y las realidades que rodean este fenómeno.

Otra cuestión relevante es la problematización de la calidad de la educación superior desde una perspectiva no cartesiana, para pensarla desde un enfoque relacional y dialógico. Con este propósito, se validó el conocimiento mediante la triangulación epistémica, junto con la triangulación de diversas fuentes y actores involucrados en la discusión y análisis del tema. Esta problematización se evidenció de manera significativa en los procesos académicos de enseñanza-aprendizaje en tres países de América Latina: Argentina, Chile y Colombia.

En el desarrollo de la investigación, fue fundamental dar cuenta de la historia de la profesión para comprender su origen y evolución a nivel mundial, como una forma de reconocer el pasado e interpretar las transformaciones que ha experimentado a lo largo

de distintas décadas. Esta revisión histórica permitió comprender sus inicios, estrechamente vinculados a la necesidad de responder a las personas que requerían atención, así como su consolidación como apoyo a la medicina, principalmente en el contexto de las guerras ocurridas en Europa y Norteamérica. En América Latina, sobresale el hito de su surgimiento asociado tanto a la convergencia de políticas que la posicionaron como necesaria, como a la epidemia de poliomielitis a nivel mundial, que impactó la región y afectó los proyectos de supervivencia poblacional y de construcción de nación en distintos países.

Otro aspecto relevante en el planteamiento de la investigación se relaciona con la proclamación realizada por la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (FMTO o WFOT, por sus siglas en inglés) (Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, 2008), así como por diversos autores (Guajardo y Galheigo, 2015; Guajardo y Simó, 2010; Hocking et al., 2015), quienes vinculan la terapia ocupacional con su incorporación en el marco de los derechos humanos. En este sentido, se propone que la educación de los terapeutas ocupacionales sea entendida como un aporte a la defensa del derecho a la ocupación de los propios actores educativos que participan en ella y que, así como es indispensable trabajar por los sujetos o grupos sociales en situación de desventaja, estas premisas también sean aplicables a estudiantes, egresados y profesores.

El estudio sobre la calidad contribuye a la investigación educativa, ya que permite comprender la historia, el desarrollo y las tendencias de la profesión, con el fin de favorecer una educación que tenga en cuenta sus antecedentes y realidades. De este modo, en un segundo momento será posible indagar y proponer alternativas desde la pedagogía y la didáctica. En esta última, se han identificado experiencias de aprendizaje como el aprendizaje afectivo, el aprendizaje basado en la investigación y el aprendizaje basado en problemas, entre otros.

Finalmente, el propósito de esta investigación fue analizar críticamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en tres programas de Argentina, Chile y Colombia, con el fin de comprender su origen y las posibles rutas de la profesión. Para ello, se presenta el planteamiento del problema, seguido del marco referencial, la propuesta epistemometodológica, los resultados y las conclusiones.

Marco referencial

El marco referencial se organiza en torno a conceptos como la calidad de la educación superior, la cual se relaciona con su desarrollo histórico, se vincula con la globalización y



el neoliberalismo, y se articula con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gamboa, 2016; Porras y Serna, 2012; Tobón et al., 2006).

Otro concepto se relaciona con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito académico, así como con la enseñanza universitaria, el aprendizaje y las teorías del aprendizaje. En este campo, se abordan perspectivas como la psicología genético-cognitiva y la psicología genético-dialéctica (Ramírez et al., 2013; Zabalza, 2004; García et al., 2003).

Las referencias de los autores permiten realizar una aproximación a la comprensión de la calidad de la educación y de los procesos académicos de enseñanza-aprendizaje, en relación con la normatividad internacional y regional emitida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En este marco, se consideran los periodos 1990-1999, 2000-2009 y 2010-2017 en educación superior, en los cuales se identifican tendencias y tensiones (UNESCO, 1990; UNESCO, 1998; UNESCO, 2000).

Metodología

La propuesta epistemológica asume un enfoque cualitativo de la realidad del campo de estudio, como alternativa a la tendencia hacia estudios cuantificables (Cruz et al., 2012; Páramo y Otálvaro, 2006; Ortí, 1999). Lo anterior se sustenta en que el concepto de calidad, en los aspectos académicos y en los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje de los programas, busca identificar y comprender las condiciones de calidad a partir de los testimonios de los actores y de las causas explicativas de cómo estas se configuran, más allá de los indicadores cuantitativos.

Asimismo, este estudio se sitúa en un enfoque hermenéutico-crítico, en el cual se otorga un valor central al lenguaje, la intersubjetividad y la comprensión (Scribano, 2014). En este sentido, el enfoque de investigación, orientado a la comprensión y a la crítica (conciencia, pensamiento y ciencia) (Cebotarev, 2003; Pimienta, 2015; Sandín, 2003), busca develar los sentidos y significados de lo que los sujetos dicen, piensan, sienten y hacen, tanto en el texto como en el contexto.

La metodología utilizada corresponde al estudio de casos, entendido como una configuración de hechos sociales en la que se tiene en cuenta la unicidad del objeto social (Arzaluz, 2005; Simons, 2013; Stake, 2000). En este caso, se analizan los programas de terapia ocupacional (TO) en tres universidades de América Latina. Estos programas fueron seleccionados por estar ubicados en universidades estatales, haber perma-

necido y consolidado su presencia en la región pese a condiciones cambiantes, y por su influencia y relevancia en sus respectivos países.

Los criterios de selección de los actores educativos fueron los siguientes: los docentes debían haber ocupado cargos directivos o participado en procesos de acreditación; los estudiantes debían haber sido representantes o líderes con una mirada crítica y reflexiva, vinculados al plan de estudios; y los egresados debían haber estado vinculados a la universidad desde el año 2007, habiendo obtenido el título entre 2011 y 2016.

Estos componentes permiten la presentación de las prácticas cualitativas, los instrumentos, el análisis e interpretación de la información, los criterios de validez y la triangulación, así como las fases de la investigación. Los instrumentos empleados fueron los resúmenes analíticos, junto con su matriz de análisis de la información, y los guiones para las entrevistas en profundidad.

Resultados y discusión

Del análisis documental realizado se derivó la identificación de tres componentes que relacionan el documento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014) con los informes de la OCDE para Argentina, Chile y Colombia. Estos componentes son: financiación de la educación superior, empleo y educación terciaria, y matrícula en educación superior.

A partir de la revisión de los documentos seleccionados de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (FMTO), se identificaron tres componentes: competencias, ocupación y conocimiento.

Asimismo, tras el análisis de los documentos de los tres programas, se evidenció que los componentes que los interrelacionan son: ocupación, instituciones y práctica. Los dos primeros se encuentran en los programas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad de Chile, mientras que la práctica se relaciona con los programas de la UBA y de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL).

Adicionalmente, se realizó una caracterización de los tres programas, así como de los directivos-docentes, estudiantes y egresados. Esto permitió interpretar las perspectivas de cada grupo sobre la calidad de la educación superior y avanzar hacia una aproximación al concepto de calidad y a los procesos académicos de enseñanza-aprendizaje en cada universidad.



Conclusiones

La comprensión e interpretación de la calidad de la educación superior en los programas de terapia ocupacional (TO), a partir del estudio de casos, evidencia tensiones e incertidumbres entre los modelos de calidad (acreditación) implementados en los programas de la Universidad de Chile y la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), así como aquellos que progresivamente podrían incorporarse en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en contraste con las concepciones desarrolladas por investigadores, autores y actores educativos. Estos últimos plantean una noción de calidad de la educación superior que considere de manera efectiva a los sujetos de la educación —estudiantes, profesores, egresados, así como sujetos y grupos sociales objeto de atención—.

Otra tensión o incertidumbre se evidencia en los documentos estandarizados desde corrientes internacionales y nacionales, en los cuales se idealizan las acciones de los distintos actores educativos, desconociendo con frecuencia aspectos relacionados con su calidad de vida.

Un elemento central identificado en el estudio de casos es la tensión entre el conocimiento biomédico y el conocimiento humanístico-social, presente tanto en la historia de la terapia ocupacional como en los procesos de formación y en las tendencias de atención profesional. Este elemento constituye un vínculo relacional entre la salud y lo social, el cual no desvirtúa los desarrollos del conocimiento biomédico, sino que los complementa mediante la incorporación de la dimensión social que ha caracterizado a la profesión.

El impacto de esta investigación radica en comprender que la terapia ocupacional es una profesión orientada a la salud y al bienestar de las personas y poblaciones, que trasciende el cumplimiento de factores y características propios de un programa académico, para situarse en la calidad de vida de sujetos en condición de vulnerabilidad. Esta perspectiva implica una transformación en la mejora de la educación, orientándola hacia un proceso que reconoce al otro en su condición de vulnerabilidad, sus realidades sociales y culturales, y sus opciones ocupacionales.

Finalmente, esta perspectiva exige que, en la formación de terapeutas ocupacionales, los docentes se comprometan con procesos pedagógicos y didácticos sustentados en principios éticos y humanos, promoviendo el desarrollo de conocimientos actitudinales, el razonamiento profesional, así como la construcción de relaciones y alianzas terapéuticas, entre otros aspectos.

Referencias

- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17(32), 107–144.
- Cebotarev, N. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 17–56.
- Cruz, M. A., Reyes, M. J., & Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta de Moebio*, 45, 253–274.
- Gamboa, A. (2016). *Calidad de la educación superior: pretensiones y realidades institucionales* (1.ª ed.). ECOE Ediciones.
- García, C., Estebaranz, A., Sánchez, M., López, J., Murillo, P., Mingorance, P., Hernández, E., & Rodríguez, J. (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (C. Mayor, Ed.). Octaedro-EUB.
- Guajardo, A., & Galheigo, S. (2015). Reflexiones críticas acerca de los derechos humanos: contribuciones desde la terapia ocupacional latinoamericana. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 71(2), 73–80. <https://doi.org/10.1179/1447382815Z.00000000023>
- Guajardo, A., & Simó, S. (2010). Una terapia ocupacional basada en los derechos humanos. *Terapia Ocupacional*, 7, 1–25. <http://www.revistatog.com/num12/pdfs/maestros.pdf>
- Hocking, C., Townsend, E., Huot, S., & Van Bruggen, H. (2015). “Doing” human rights in diverse occupational therapy practices. *Occupational Therapy Now*, 17(4), 18–20.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de acción de Dakar*.
- Ortí, A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. Delgado & J. M. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y*



- técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (3.^a ed., pp. 85–95). Síntesis Psicología.
- Páramo, P., & Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio*, 25, 1–7. <http://redalyc.uaemex.mx>
- Pimienta, A. (2015). El pensamiento crítico en el abordaje de la migración y la cosmopolítica. En *Pensamiento crítico latinoamericano: homenaje a Hernán Henao Delgado* (pp. 105–110). Universidad de Antioquia.
- Porras, E., & Serna, E. (2012). Aproximación al concepto de calidad. En *Fundamentos básicos de gestión y calidad para instituciones educativas* (1.^a ed., pp. 15–28). Limusa.
- Ramírez, D., Gartner, M., Bernal, J., Zapata, A., Vallejo, F., Prieto, P., & Langebaek, C. C. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Sistema Nacional de Acreditación.
- Sandín, M. (2003). Perspectivas teórico-epistemológicas en la investigación educativa. En *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones* (pp. 45–71). McGraw-Hill España.
- Scribano, A. (2014). Teoría crítica en América Latina: un bosquejo de sus posibles componentes. En F. Osorio (Ed.), *Epistemología y ciencias sociales* (pp. 69–88). LOM Ediciones.
- Simons, H. (2013). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de casos* (5.^a ed.). Ediciones Morata.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., & García, J. (2006). Gestión de la calidad y educación superior. En *Competencias, calidad y educación superior* (1.^a ed., pp. 53–90). Cooperativa Editorial Magisterio.
- World Federation of Occupational Therapists, Freeman, A., Shaw, L., Turcotte, S., de Montenegro, A., Alzamora, C., Wertheimer, L., & Granados, G. (2018). Decent work and occupational therapy: conceptual links and overview of the field. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 74(1), 1–2. <https://doi.org/10.1080/14473828.2018.1509267>
- Zabalza, M. A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 7, 113–136.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



La educación para la paz en Colombia: retos y oportunidades. Estado del arte

José Alexander Lesmes¹

Resumen

La educación para la paz en Colombia: retos y oportunidades. Estado del arte analiza el papel de la educación en la construcción de paz en Colombia, con énfasis en la implementación de la Cátedra de la Paz. A través de una revisión bibliográfica de enfoque cualitativo, examina perspectivas teóricas como la no violencia de Gandhi, la transformación de conflictos de Lederach y la acción comunicativa de Habermas, así como estudios de caso internacionales en países como Japón, Ruanda y Sudáfrica. Los resultados evidencian que, aunque la Cátedra de la Paz representa un avance significativo, enfrenta desafíos relacionados con la formación docente, la adaptación curricular y la evaluación de su impacto. Se concluye que, para lograr una educación transformadora y sostenible, es fundamental fortalecer la capacitación de los docentes y mejorar la implementación de estos programas en el contexto colombiano.

Palabras clave: cátedra de la paz, educación, justicia social, paz, resolución de conflictos.

Abstract

Peace education in Colombia: challenges and opportunities. State of the art analyzes the role of education in peacebuilding in Colombia, with a focus on the implementation of the

1 Licenciado en Educación Física y Ciencias del Deporte por la Universidad de Cundinamarca, magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la misma universidad. Se ha desempeñado como docente universitario e investigador, con participación en el grupo Cuerpo y Movimiento de la Pontificia Universidad Javeriana y proyección académica internacional. Actualmente es directivo docente en una institución adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito. Su labor investigativa se centra en la didáctica de las ciencias de la educación y en la educación para la paz, con énfasis en propuestas metodológicas orientadas al fortalecimiento de la enseñanza y a la construcción de sociedades más equitativas.

Cátedra de la Paz (Peace Chair). Through a qualitative literature review, it examines theoretical perspectives such as Gandhi's nonviolence, Lederach's conflict transformation, and Habermas's communicative action, as well as international case studies from countries such as Japan, Rwanda, and South Africa. The findings show that, although the *Cátedra de la Paz* represents a significant step forward, it faces challenges related to teacher training, curricular adaptation, and impact assessment. The study concludes that, in order to achieve transformative and sustainable education, it is essential to strengthen teacher preparation and improve the implementation of these programs in the Colombian context.

Keywords: conflict resolution, education, justice, peace, Peace Chair, social.

Introducción

La educación para la paz constituye un componente esencial en la promoción de la no violencia, la justicia social y la reconciliación, especialmente en sociedades que han experimentado conflictos prolongados, como Colombia. Este enfoque educativo no solo busca reducir las manifestaciones de violencia existentes, sino también prevenir futuros conflictos mediante la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la construcción de una convivencia pacífica. En este contexto, la implementación de la Cátedra de la Paz, establecida mediante la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, representa un esfuerzo significativo por integrar estos principios en el currículo escolar. Dicha cátedra tiene como propósito proporcionar herramientas conceptuales y prácticas a docentes y estudiantes, con el fin de fortalecer sus capacidades para comprender y gestionar los conflictos de manera pacífica.

A pesar del reconocimiento de la educación para la paz como un eje fundamental en la formación ciudadana, las investigaciones doctorales sobre este tema en Colombia siguen siendo limitadas. No obstante, algunas tesis han explorado aspectos relevantes, como la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas, las percepciones del profesorado y del estudiantado sobre sus efectos y el impacto de estas iniciativas en la transformación de las dinámicas de violencia en las comunidades. Aunque el número de estudios especializados es reducido, sus hallazgos han contribuido al desarrollo de enfoques pedagógicos innovadores y han generado reflexiones sobre la

importancia de consolidar la educación para la paz en el sistema educativo. En este sentido, es fundamental continuar promoviendo la investigación en este campo, con el objetivo de fortalecer su impacto y garantizar su sostenibilidad en la construcción de una sociedad más equitativa y pacífica.

Marco teórico

Enfoques teóricos en educación para la paz

La no violencia en Gandhi: Promueve la *ahimsa* (no violencia) como principio esencial para la transformación social y enfatiza la educación como una herramienta clave para el cambio pacífico.

Transformación de conflictos en Lederach: Destaca la participación de múltiples actores en la construcción de la paz y subraya el papel de la educación en la reconstrucción del tejido social.

Acción comunicativa en Habermas: Resalta la importancia del diálogo y la argumentación racional en la resolución de conflictos, y promueve la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones.

Educación para la paz en Colombia y la Cátedra de la Paz

En el contexto colombiano, la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 establecen la Cátedra de la Paz como una estrategia orientada a integrar la educación para la paz en el currículo escolar. Sin embargo, su implementación ha enfrentado diversos desafíos, entre ellos la falta de formación docente, la insuficiente adaptación curricular y la ausencia de mecanismos de evaluación efectivos. Investigaciones recientes señalan que la formación docente es clave para el éxito de esta iniciativa, ya que los maestros requieren herramientas pedagógicas y metodológicas adecuadas para abordar la educación para la paz de manera efectiva. Asimismo, diversos estudios evidencian la necesidad de una mayor articulación entre la Cátedra de la Paz y otras estrategias gubernamentales de construcción de paz.

Experiencias internacionales en educación para la paz

El análisis comparativo de programas de educación para la paz en países como Japón, Ruanda y Sudáfrica permite identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas. En Japón, la educación para la paz se ha incorporado de manera sistemática en el sistema



educativo, mediante la articulación entre la enseñanza formal y actividades extracurriculares. En Ruanda y Sudáfrica, esta ha sido clave en los procesos de reconciliación posconflicto, al integrar enfoques de justicia transicional y memoria histórica. Estas experiencias ofrecen modelos de referencia para fortalecer la implementación de la educación para la paz en Colombia, especialmente en relación con el desarrollo de materiales pedagógicos y la formación docente.

Metodología

La metodología empleada para este estado del arte se basa en una revisión bibliográfica exhaustiva, que incluye la recopilación y el análisis de estudios académicos, marcos teóricos y casos específicos. Se adopta un enfoque cualitativo que permite una comprensión profunda de los diferentes paradigmas y prácticas en la educación para la paz. Los principales pasos metodológicos son los siguientes:

- Selección de fuentes: Se priorizan fuentes recientes y pertinentes, como artículos de revistas especializadas, libros de autores reconocidos en el campo y reportes de organizaciones internacionales.
- Análisis comparativo: Se comparan distintos enfoques teóricos y metodológicos, con el fin de identificar similitudes y divergencias en su aplicación.
- Estudio de casos: Se examinan estudios de caso internacionales para ilustrar cómo se implementan los programas de educación para la paz en diversos contextos culturales y sociales.
- Identificación de vacíos: Se identifican áreas con escasa investigación o con resultados inconsistentes, a partir de las cuales se proponen posibles líneas de investigación futura.

Este enfoque metodológico permite una visión holística del estado del arte, al integrar diversas perspectivas y resaltar las complejidades inherentes a la implementación de la educación para la paz.

Asimismo, se realiza una revisión documental de políticas educativas, normativas y estudios académicos relevantes, con el propósito de identificar los principales cambios y tendencias en los programas de doctorado. Esta revisión incluye informes del Ministerio de Educación Nacional, documentos de acreditación y evaluaciones de programas.

Resultados y discusión

El análisis revela diversas perspectivas teóricas clave que sustentan la educación para la paz. Entre ellas destacan:

- Principios de Gandhi: Enfatizan la no violencia (*ahimsa*) y la importancia de la reconciliación y el entendimiento mutuo como bases para la construcción de la paz.
- Transformación de conflictos en Lederach: Propone un enfoque integral que considera las dimensiones personal, relacional y estructural de los conflictos, y aboga por procesos inclusivos y sostenibles.
- Acción comunicativa en Habermas: Subraya la importancia del diálogo y la comunicación efectiva para resolver conflictos y fomentar una cultura de paz.

En el contexto colombiano, la Cátedra de la Paz se identifica como un componente central en la promoción de la educación para la paz. No obstante, enfrenta desafíos significativos, entre ellos la formación insuficiente de docentes, la limitada adaptación curricular y la ausencia de mecanismos efectivos para la evaluación de su impacto. Estos desafíos restringen la capacidad de la Cátedra para alcanzar sus objetivos de manera integral y sostenible.

En el ámbito internacional, se documentan diversas experiencias en la implementación de programas de educación para la paz. Países como Japón han incorporado esta en sus currículos escolares de manera sistemática, mediante enfoques que articulan la educación formal con actividades extracurriculares orientadas a la promoción de la paz y la reconciliación. Por su parte, Ruanda y Sudáfrica han empleado la educación para la paz como herramienta clave en sus procesos de reconstrucción posconflicto, integrando enfoques de justicia transicional y reconciliación comunitaria. En contraste, Pakistán enfrenta dificultades en la implementación de estos programas debido a la persistencia de conflictos sectarios y a la limitada disponibilidad de recursos.

Conclusiones

La educación para la paz en Colombia constituye una estrategia clave para la reconciliación y la construcción de una sociedad más justa y democrática. A pesar de los avances normativos y de la implementación de la Cátedra de la Paz, establecida mediante la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, persisten desafíos estructurales que limitan su efectividad. En particular, la formación docente continúa siendo un



aspecto crítico, dado que muchos educadores no cuentan con herramientas pedagógicas adecuadas para abordar esta temática.

Asimismo, la revisión de experiencias internacionales sugiere que la educación para la paz debe integrarse de manera transversal en el currículo y no limitarse a una asignatura aislada. La ausencia de mecanismos de evaluación dificulta la medición del impacto real de la Cátedra de la Paz, lo que pone de relieve la necesidad de desarrollar investigaciones más profundas y sistemáticas sobre sus resultados.

De igual manera, resulta fundamental fortalecer la cooperación entre el Estado, las instituciones educativas y la sociedad civil, con el fin de garantizar la sostenibilidad de estos programas. La participación de las comunidades en la implementación de la educación para la paz puede favorecer su adaptación a contextos específicos y propiciar una apropiación más efectiva de sus principios.

En síntesis, para que la educación para la paz tenga un impacto significativo en Colombia, es necesario fortalecer la formación docente, desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras y establecer mecanismos rigurosos de evaluación. Igualmente, se requiere un compromiso institucional más sólido y una mayor articulación con otras políticas de construcción de paz, a fin de garantizar su sostenibilidad a largo plazo. En este sentido, la educación para la paz debe concebirse como un proceso continuo y dinámico, capaz de transformar la cultura de violencia en una cultura de paz y convivencia.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Educación y comunidad: aportes filosóficos de Charles Taylor

Julián Cárdenas Arias¹

Resumen

El pensamiento filosófico de Charles Taylor ofrece herramientas fundamentales para afrontar los desafíos educativos en contextos multiculturales. Ante el avance del etnocentrismo y la exclusión, el autor subraya la importancia del reconocimiento y del diálogo intercultural. Asimismo, redefine la comunidad como un espacio abierto en el que la identidad individual se construye en interacción con los otros, dentro de marcos de referencia compartidos. Su ontología moral y su ética de la autenticidad proponen formar individuos autónomos sin desvincularlos de su trasfondo cultural y moral. En el ámbito educativo, esto implica valorar la diversidad como un recurso enriquecedor y promover el respeto mutuo y la participación equitativa. La política del reconocimiento que plantea Taylor impulsa un diálogo intercultural basado en la igualdad y la dignidad de todas las culturas. Integrar estos planteamientos en la educación favorece la construcción de una sociedad más justa, solidaria y democrática, capaz de afrontar los desafíos del pluralismo en el mundo contemporáneo.

Palabras clave: Comunidad; educación; ética de la autenticidad; ontología moral; política del reconocimiento.

Abstract

Charles Taylor's philosophical thought offers key tools for addressing educational challenges in multicultural contexts. Faced with the advance of ethnocentrism and exclusion, Taylor underscores the importance of recognition and intercultural dialogue. Likewise, he redefines community as an open space in which individual identity is shaped through interaction with others, within shared frameworks of reference. His moral ontology and ethics of

1 Doctor en Filosofía y magíster en Filosofía Latinoamericana por la Universidad Santo Tomás. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED). Investigador del grupo interinstitucional Tlamatinime.

authenticity propose the formation of autonomous individuals without severing them from their cultural and moral background. In the educational sphere, this implies valuing diversity as an enriching resource and promoting mutual respect and equitable participation. Taylor's politics of recognition fosters an intercultural dialogue grounded in the equality and dignity of all cultures. Integrating these ideas into education encourages the construction of a more just, supportive, and democratic society, capable of confronting the challenges of pluralism in the contemporary world.

Keywords: Community; education; ethics of authenticity; moral ontology; politics of recognition.

Introducción

El auge de los nacionalismos radicales, el debilitamiento de las democracias y la persistencia de diversas formas de exclusión —física, epistémica y simbólica—, reflejadas en el etnocentrismo, se constituyen como algunos de los principales problemas políticos, sociales y culturales de la humanidad contemporánea. A su vez, el falso reconocimiento se intensifica mediante discursos y prácticas unívocas promovidos por las culturas dominantes, las cuales han recurrido a rótulos despectivos para referirse a la diferencia.

La educación, como pilar fundamental en la construcción de una sociedad democrática y justa, enfrenta actualmente diversos retos relacionados con la interculturalidad, el reconocimiento de la diversidad y el respeto por las diferencias. Estos desafíos no solo demandan horizontes educativos inclusivos, sino que también requieren una reflexión filosófica profunda sobre cómo comprender y valorar las distintas identidades y culturas presentes en la sociedad. En este contexto, la filosofía política y moral contemporánea, en particular la obra de Charles Taylor, ofrece un marco teórico que permite comprender la relación entre comunidad, diversidad y reconocimiento en el ámbito educativo.

El concepto de comunidad en Taylor

Uno de los puntos clave en la obra de Charles Taylor es su concepto de comunidad, el cual proporciona una perspectiva valiosa para la educación en contextos multiculturales. Taylor sostiene que la comunidad no es un espacio cerrado y excluyente, sino una construcción abierta que se configura a través de la interacción dialógica entre individuos y

colectividades. Este concepto de comunidad, entendido como un «texto unitario y abierto», invita a pensar la educación como un espacio en el que los individuos no solo se relacionan con sus propios marcos de referencia culturales, sino que también interactúan y dialogan con las diferencias presentes en otros grupos y tradiciones.

La dimensión unitaria de la comunidad define las bases para la configuración de la identidad del individuo. Desde esta perspectiva, la identidad requiere valores, fines o bienes compartidos que evidencian la unidad en escenarios como la cultura, el lenguaje y las organizaciones de la sociedad civil. Para ello, la identidad necesita desplegarse en espacios comunes, definidos por Taylor como marcos de referencia. Estos marcos proporcionan escenarios de reconocimiento social y de interacción en las dinámicas individuales y colectivas al interior de un grupo. En este sentido, la relación dialógica entre el yo y el nosotros denota la pertenencia unitaria a una comunidad (Taylor, 1998).

Siguiendo referentes filosóficos como Herder (2006), Hegel (1983) y Heidegger (1997), en la obra de Taylor el término *framework* (marco de referencia) designa la articulación de un trasfondo lingüístico y moral en los escenarios comunitarios, los cuales se despliegan en contextos históricos determinados. Así, el *framework*, dada su presencia en el devenir histórico, se encuentra en una tensión permanente entre las tradiciones del pasado y aquellas que se configuran en el presente (Taylor, 1998).

La perspectiva abierta, segunda característica de la comunidad identificada en Taylor, busca constituir, desde un lenguaje social intersubjetivo, relaciones de mutuo respeto entre grupos culturales y comunitarios diversos, así como mitigar los conflictos que surgen en dichas interacciones (Taylor, 2005). Por ejemplo, en el ámbito político, la labor del Estado, más allá de representar «los intereses» de ciertas comunidades, debe orientarse a recoger las expresiones de los diversos grupos que lo conforman y, a partir de estas, generar procesos de participación en las dinámicas estatales.

De este modo, evidenciar el segundo componente de la comunidad implica comprenderla como un texto abierto, con una unidad de sentido que le permita autocomprenderse y enriquecer su visión de mundo a partir del contacto con la diferencia y la diversidad. Esto configura una red de significaciones que se moviliza tanto interna como externamente en las relaciones intra- e intercomunitarias. Para Taylor (2005), el diálogo desde este horizonte requiere la construcción de un lenguaje común que integre significaciones intersubjetivas para referirse a la realidad política y social, en la que se expresen actitudes, creencias y visiones de mundo de las distintas culturas y comunidades.



En el ámbito educativo, profundizar en la dimensión comunitaria de los individuos implica reconocer la comunidad como un espacio «abierto y unitario», que propicia la construcción de escenarios en los que se reconocen los marcos culturales, lingüísticos y éticos de los sujetos. Esto permite que las identidades se configuren no solo desde una perspectiva individual, sino también a partir de la interacción entre marcos de referencia propios y ajenos. Asimismo, el campo educativo se presenta como un escenario privilegiado para materializar el concepto de comunidad propuesto por Charles Taylor. La educación, entendida como espacio de formación ética, cultural y ciudadana, puede encarnar esa comunidad abierta, unitaria y dialógica en la que se articulan los horizontes de la ontología moral, la ética de la autenticidad y la política del reconocimiento, como se verá a continuación.

Ontología moral y educación

Los marcos de referencia definen sentidos de vida desde el plano moral y constituyen en los individuos perspectivas ontológicas que orientan la construcción de formas de ser y estar en el mundo. El individuo se orienta hacia la comunidad y, a su vez, esta hacia el individuo, en la medida en que el yo «jamás se describe sin referencia a quienes lo rodean [...] no es posible ser un yo en solitario; soy un yo solo en relación con ciertos interlocutores» (Taylor, 1996, pp. 51-52). Esta característica configura una ontología moral que implica la constitución de un respeto activo y actitudinal, clave para establecer un compromiso consigo mismo y una responsabilidad con el otro y con el nosotros (Taylor, 1989).

Subrayar la importancia de una ontología moral en la construcción de la comunidad implica que los individuos deben orientarse hacia principios éticos compartidos que promuevan la justicia social, la equidad y el respeto por los derechos humanos. En este sentido, la educación no solo debe formar a los individuos para que adquieran conocimientos y habilidades, sino también para que comprendan la importancia de la responsabilidad hacia los demás y hacia la comunidad en su conjunto. La ontología moral de Taylor enfatiza que las personas no son simplemente individuos autónomos, sino seres interrelacionados que se desarrollan dentro de contextos comunitarios y culturales. Esto resalta la importancia de orientar procesos educativos en los que no solo se enseñe y se aprenda a respetar los propios derechos y libertades, sino también a comprender que la autonomía individual está intrínsecamente ligada a la responsabilidad colectiva y al respeto por los demás.

La ética de la autenticidad y educación

Los cuestionamientos de Taylor a los relatos que configuran la identidad desde una dimensión interior del individuo, así como a la instrumentalización de los escenarios colectivos para tal fin, conducen al filósofo canadiense a señalar la presencia, en la modernidad, de un tipo de individualismo aislado y solipsista. Al respecto, Taylor no busca caer en extremos; por el contrario, desde una postura analógica, propone orientar la noción de autenticidad desde una perspectiva moralmente válida, manteniendo los ideales que han potenciado la originalidad, la autonomía y la creatividad en el individuo, sin incurrir en excesos que desvirtúen sus condiciones de posibilidad, tales como el trasfondo, los marcos de referencia y la cultura, entre otros.

El componente analógico trazado por Taylor resalta la relación entre el fortalecimiento del plano individual y los marcos que lo constituyen, sin privilegiar uno sobre el otro ni derivar en formas de comprensión del individuo cerradas y excluyentes. Para ello, generar una ruptura en este panorama requiere una ética de la autenticidad fundamentada en la perspectiva dialógica del individuo y en su actuar a través de una razón práctica (Taylor, 1994).

Para Taylor, la ética de la autenticidad se refiere a la importancia que tienen los individuos en la manera como desarrollan su identidad de forma autónoma, pero en un contexto comunitario que valore y respete las diferencias. En este sentido, el campo educativo debe permitir que los individuos construyan sus identidades de manera auténtica, pero también debe fomentar la reflexión crítica sobre las identidades ajenas y los marcos culturales diversos. De este modo, se busca promover una educación que no solo respete la individualidad, sino que también fomente la capacidad de reconocer, respetar y valorar la diversidad en los demás. Esto se traduce en la necesidad de construir escenarios en los que los individuos puedan desarrollar sus identidades sin temor al rechazo o a la exclusión debido a su origen cultural, lingüístico o étnico.

La política del reconocimiento y educación

Taylor, en su libro *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* (2009), señala que los movimientos de individuos con particularidades étnicas, sociales y culturales plantean la necesidad y la exigencia de reconocimiento, las cuales cobran sentido en las sociedades contemporáneas debido a las tensiones entre los sectores denominados «mayoritarios» y «minoritarios». En este contexto, el reconocimiento y la identidad se articulan, proyectando esta última hacia la interpretación que realiza «una persona de



quién es y de sus características definitorias como ser humano» (Taylor, 2009, p. 53). En este sentido, Taylor afirma que «nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros» (Taylor, 2009, p. 53). En las sociedades modernas se requiere, por tanto, una política que promueva el pleno reconocimiento de la identidad de los individuos y el respeto por las diferentes culturas. El planteamiento central de la política del reconocimiento es la constitución de un proyecto de dignidad igualitaria que permita la defensa y la promoción de la diferencia y la diversidad en las sociedades.

La política del reconocimiento, desde una lectura que articula el concepto de comunidad en Taylor, parte de la identificación de las tensiones que surgen en la interacción entre las distintas formas de identidad, tanto individuales como colectivas, y subraya la necesidad de reconocer el papel de la diferencia al interior de las sociedades, especialmente aquellas caracterizadas por su diversidad multicultural. Según Taylor, las sociedades modernas deben reconocer la igualdad y el valor de las diversas culturas y comunidades que las conforman. Este principio es de gran relevancia, ya que exige enfoques educativos que no solo valoren la diversidad cultural, sino que también proporcionen a los individuos las herramientas necesarias para reconocer y valorar a los demás, especialmente a quienes provienen de contextos sociales, culturales y étnicos diferentes.

La política del reconocimiento implica que todos los individuos deben ser tratados con dignidad y respeto, sin importar su origen cultural, étnico o social. En el contexto educativo, esto requiere una educación que no solo enseñe sobre las culturas y tradiciones de los demás, sino que también fomente el desarrollo de habilidades interpersonales que permitan a los estudiantes interactuar y colaborar con otros de manera respetuosa y empática. La construcción de una ciudadanía intercultural, por lo tanto, debe constituirse en un objetivo central de la educación en sociedades multiculturales.

Conclusiones

La obra de Charles Taylor proporciona herramientas fundamentales para repensar la educación en contextos multiculturales desde una perspectiva filosófica que promueve el respeto, la equidad y el reconocimiento de la diversidad. El concepto de comunidad como espacio abierto y unitario permite concebir la educación no solo como un proceso de adquisición de conocimientos, sino como un ámbito de construcción ética, identitaria y social. En este sentido, la ontología moral resalta que el ser humano no se define de manera aislada, sino en relación con los demás y con su comunidad, lo que pone de

manifiesto la necesidad de una educación orientada a formar individuos conscientes de su responsabilidad social y colectiva.

Asimismo, la ética de la autenticidad invita a una formación que permita el desarrollo de identidades propias en diálogo permanente con las diferencias, evitando los excesos del individualismo aislado. Por su parte, la política del reconocimiento plantea que toda persona merece ser reconocida con dignidad, lo cual resulta esencial en contextos educativos donde convergen múltiples culturas. En consecuencia, la educación en clave intercultural debe orientar sus esfuerzos hacia la formación de ciudadanos capaces de construir relaciones inclusivas, respetuosas y justas, contribuyendo a la consolidación de sociedades democráticas en las que la diversidad se constituya como una fuente de enriquecimiento y no de exclusión.

Referencias

- Taylor, C. (1983). *Hegel y la sociedad moderna*. Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, C. (1985). *Understanding and ethnocentricity*. En *Philosophy and human sciences: Philosophical papers II* (pp. 119–142). Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of modern identity*. Harvard University Press.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Paidós.
- Taylor, C. (1996). *Identidad y reconocimiento*. Universidad McGill.
- Taylor, C. (1997). *Argumentos filosóficos*. Paidós.
- Taylor, C. (1998). Living with difference. En A. L. Allen y M. C. Regan (Eds.), *Debating democracy's discontent* (pp. 212–226). Oxford University Press.
- Taylor, C. (2005). *La libertad de los modernos*. Amorrortu.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Paidós.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Escuela intercultural: un lugar en el que los niños y las niñas resisten la asimilación cultural

Leysy Perea Mercado

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar la problemática de la asimilación cultural a partir de la resistencia que los niños y las niñas ejercen en el ámbito escolar, mediante un estudio que vincula las categorías de resistencia y escuela intercultural, con el fin de establecer reflexiones que posibiliten la comprensión de la diversidad cultural como factor de enriquecimiento del contexto escolar. Se realizó un rastreo documental, complementado con una etnografía rápida llevada a cabo mediante técnicas como entrevistas semiestructuradas a niños y niñas y observación participante. Estas técnicas permitieron analizar la cotidianidad de la vida escolar e identificar los actos de resistencia que asumían los niños y las niñas en una escuela que aún sigue siendo multicultural. Se encontró que los niños y las niñas resisten de forma activa, lejos de la mirada adulta, cuando juegan entre pares; otros, en cambio, resisten de forma pasiva para anticiparse a las tensiones que pueden generarse. Se concluye que los actos de resistencia, entendidos desde la colectividad, posibilitan la construcción de una escuela intercultural.

Palabras clave: asimilación; escuela; interculturalidad; niños; resistencia.

Abstract

This research aims to analyze the problem of cultural assimilation based on the resistance exercised by boys and girls in the school environment through a study that links the categories of resistance and intercultural school. Its purpose is to propose reflections that foster an understanding of cultural diversity as a factor that enriches the school context. A documentary review was conducted and complemented with a rapid ethnography using techniques such as semi-structured interviews with boys and girls and participant observation. These techniques made it possible to analyze everyday school life and identify the acts of resistan-

ce adopted by boys and girls in a school that is still multicultural. The findings show that boys and girls actively resist away from the adult gaze when they play with peers, while others resist passively in order to anticipate possible tensions. It is concluded that acts of resistance, understood from a collective perspective, make possible the construction of an intercultural school.

Keywords: assimilation; children; interculturality; resistance; school.

Introducción

Los niños y las niñas, como actores sociales intensamente involucrados en la construcción de sus propias vidas, además de ser sujetos de derecho, reflexionan, construyen su subjetividad y elaboran el contexto social de una forma particular. Asimismo, participan y producen cultura desde la convivencia, la lengua, las tradiciones y las religiones. En las instituciones sociales, particularmente en la escuela, y como efecto de la globalización, los niños y las niñas hacen parte de escenarios multiculturales; de allí que sea pertinente preguntarse cómo resisten la asimilación cultural (Jiménez, 2003) y cómo lo hacen desde una escuela intercultural.

En los rastreos realizados sobre el tema de la resistencia en niños y niñas (Corona y Pérez, 2000; Martínez, 2009; Leiva Olivencia, 2011; Gallo, 2013; Rico Montoya, 2013; Peña Ochoa, 2014; Perdomo, 2021; Rezende, 2021, entre otros), es evidente que este fenómeno ha sido abordado principalmente en contextos sociales distintos a la escuela, en su mayoría asociados a situaciones de guerra o violencia. No obstante, ha sido escasamente investigado en el ámbito escolar, donde ya es notable la presencia de la diversidad cultural (población afrocolombiana, indígena y extranjera). En este sentido, se propone pensar el espacio escolar no desde la multiculturalidad —la cual suele promover la asimilación al concebir las culturas como sistemas cerrados (Zárate, 2014)—, sino desde la interculturalidad y su relación con los procesos de resistencia.

Los actos de resistencia son acciones colectivas que se entienden como un ejercicio de poder que no solo busca desafiar la lógica escolar dominante, sino también dar forma a una realidad mejor. Como lo señala Giroux: “lo que hace a [los] estudiantes líderes políticos en potencia es la tensión entre la realidad presente de sus vidas y su voluntad de soñar en la posibilidad de un mundo mejor” (1992, p. 141). Aprender a vivir juntos es, sin duda, uno de los retos fundamentales de la educación del siglo XXI. Para que este aprendizaje sea posible, además de compartir tiempos y espacios, son necesarios la relación y el diálogo con el otro desde su identidad cultural, poniendo en tensión tanto la experiencia de vivir bajo una cultu-

ra dominante como el etnocentrismo que se repliega sobre sí mismo, impidiendo así una experiencia de diálogo intercultural que fortalezca los procesos de resistencia.

Cuerpo y desarrollo

La asimilación cultural es resistida por los niños y las niñas en una escuela que aún es multicultural. En este sentido, pensar la escuela como intercultural (Besalú, 2002) puede permitir que estos actos de resistencia se conviertan en ejercicios de transformación de la realidad, al reconocer a los niños y las niñas como actores sociales que reflexionan y se involucran en la construcción de sus propias vidas. Esto contrasta con una mirada adultocéntrica que no los reconoce como actores políticos ni valora los actos de resistencia que generan empatía y participación entre las personas de su misma edad.

Para sustentar la anterior tesis, se proponen tres argumentos. En primer lugar, los niños y las niñas tienen diferentes formas de resistir, las cuales no son evidentes desde la mirada adulta. Cabe resaltar que “los actos de resistencia, a diferencia de los actos de oposición, buscan la colectividad y la transformación social, y no se manifiestan necesariamente a través de la violencia, sino del pensamiento crítico, de prácticas solidarias, democráticas y colectivas, orientadas a la reafirmación del ser” (Martínez, 2009, citado en Salinas, p. 41). Por ello, la escuela es un escenario clave para analizar estos actos de resistencia.

En segundo lugar, ante la asimilación cultural, los niños y las niñas adoptan diversas formas de resistir. Algunos recurren a formas pasivas, como el olvido y la negación, para anticiparse a las posibles tensiones que podría generar el rechazo de su identidad cultural; sin embargo, otros desarrollan formas de resistencia activas, especialmente cuando juegan en grupo, lejos del control de los adultos (Perdomo, 2021).

En tercer lugar, los conflictos interculturales parecen tener menor peso en la realidad escolar (De Diego y Guillén, 2006; Pavez, 2017), pues “los docentes consideran que los conflictos escolares tienen una vertiente más social que cultural, y que los conflictos que se desarrollan en contextos educativos caracterizados por una significativa diversidad cultural hunden sus raíces en problemáticas sociales y familiares más que en cuestiones identitarias o culturales” (Leiva, 2011, p. 2). Esta forma de comprender los conflictos desactiva la importancia que tiene para el niño y la niña hacer frente al asimilacionismo, dado que su resistencia despliega estrategias difíciles de reconocer y valorar desde miradas adultocéntricas y etnocéntricas.

En los testimonios aportados por los niños y las niñas en las entrevistas, se evidencia resistencia a asimilar la cultura de acogida, aunque no en términos de negación. Por el contrario, reconocen el valor de ambas culturas y abogan por el diálogo y la convivencia.



En este sentido, puede afirmarse que estos actos de resistencia facilitan el tránsito de una escuela multicultural a una escuela intercultural. La observación participante permitió reconocer algunos actos de resistencia asociados al juego entre pares, así como otros vinculados al silencio; no obstante, se trata de un silencio activo que observa, analiza y se expresa únicamente cuando se pone en riesgo la cultura propia.

Cierre o epílogo

Es importante resaltar que la resistencia es un acto transformador. Cuando hablamos de resistencia, nos referimos a acciones colectivas que se entienden como un ejercicio de poder que no solo busca desafiar la lógica escolar dominante, sino también dar forma a una realidad mejor y posibilitar la construcción de una escuela intercultural. En este marco, las prácticas de resistencia en los niños y las niñas no se entienden únicamente en términos de negación, sino que deben concebirse como procesos de creación y transformación que favorecen la interacción entre las diferentes culturas, evitan la asimilación y promueven una convivencia basada en el respeto por la diferencia.

Esta investigación revela cómo la construcción de una escuela intercultural puede potenciarse a través del análisis de la resistencia de los niños y las niñas frente a la asimilación cultural, en una escuela que aún es multicultural. Aunque los conflictos interculturales parecen tener un menor peso en la realidad escolar, estos deben ser analizados desde la relación y el diálogo con el otro, a partir de su identidad cultural, poniendo en tensión la experiencia de vivir bajo una cultura que se constituye como dominante.

Referencias

- Betancourt, R. (2010). Teoría y praxis de la filosofía intercultural. *Siwó. Revista de Teología*, 9–42. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/siwo/article/view/841>
- Beniscelli, L., Riedemann, A., y Stanf, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista: paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393–423.
- Corona, Y., y Pérez, C. (2000). Infancia y resistencias culturales: la participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios (pp. 127–145). En *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. UAM-UNICEF.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación* (A. T. Méndez, Trad.). Siglo XXI.
- Jiménez, A. (2003). La interculturalidad y la dignidad de la persona: más allá del modelo crítico. *ESE. Estudios sobre Educación*, (4), 105–121.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Justicia curricular y filosofía intercultural: aportes para una fundamentación del currículo contrahegemónico

Tatiana Pérez Arenas¹

Resumen

Esta ponencia retoma el concepto de justicia curricular propuesto por Connell (1997), quien amplía la noción de justicia distributiva propuesta por Rawls (2006). Connell plantea un currículo contrahegemónico centrado en atender a los menos favorecidos, fomentar la participación democrática y concebir la igualdad como un proceso histórico en evolución. En efecto, dicho currículo privilegia las relaciones inclusivas más que la distribución uniforme de bienes en la escuela. A partir de un rastreo y análisis documental, se advierte que, en nuestro continente, la propuesta de Connell puede asociarse con los trabajos sobre interculturalidad. De allí que esta investigación se centre en la fundamentación del currículo, y no tanto en su estructura, como señala Grundy (1994). Así, se busca identificar aportes a la fundamentación del currículo contrahegemónico desde la filosofía intercultural latinoamericana, orientada a corregir asimetrías de poder y a concebir la interculturalidad como una experiencia cotidiana que evita nuevas hegemonías.

Palabras clave: contrahegemónico, filosofía intercultural, fundamentación, justicia curricular.

Abstract

This paper revisits the concept of curricular justice proposed by Connell (1997), who expands the notion of distributive justice advanced by Rawls (2006). Connell proposes a coun-

1

Licenciado en Matemáticas por la Universidad de Antioquia. Magíster en Matemáticas por la Universidad de Antioquia (Medellín, Antioquia). Estudiante del Doctorado en Pedagogía en la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia). Docente de la Secretaría de Educación de Medellín. Docente de cátedra en la Universidad de Antioquia.

terhegemonic curriculum focused on serving the least advantaged, fostering democratic participation, and understanding equality as an evolving historical process. In effect, such a curriculum privileges inclusive relationships rather than the uniform distribution of goods in schools. Based on a documentary review and analysis, it becomes evident that, in Latin America, Connell's proposal can be associated with studies on interculturality. Hence, this research focuses on the foundation of the curriculum rather than on its structure, as Grundy (1994) points out. Thus, the study seeks to identify contributions to the foundation of a counterhegemonic curriculum from Latin American intercultural philosophy, aimed at correcting power asymmetries and understanding interculturality as an everyday experience that prevents new hegemonies.

Keywords: counterhegemonic, curricular justice, foundation, intercultural philosophy.

Introducción

Mi proyecto de investigación doctoral partió de una reflexión sobre la escuela, inspirada en la concepción de Walter Kohan, quien, en el texto *La escuela y el futuro de la scholé: un diálogo preliminar*, explora la escuela como un espacio de justicia desde una perspectiva ética que considera la vida en comunidad. Kohan plantea la escuela como *scholé*, apartada del mundo productivo, en la que se experimentaría un tiempo igualitario para el ocio. Sin embargo, en la experiencia actual, la escuela se ha convertido en un lugar al que estudiantes en condición de vulnerabilidad acuden no solo para adquirir conocimientos, sino también en demanda de la restitución de derechos transgredidos por otras instituciones sociales.

Esta cuestión condujo a investigar el problema de la justicia en la escuela, lo que llevó al pensamiento de Raewyn Connell, quien se basa en el segundo principio de justicia social expuesto en *Teoría de la justicia*, de John Rawls (2006). Este principio aborda la justicia como imparcialidad y reconoce la necesidad de enfrentar las desigualdades económicas y sociales para beneficiar a los menos favorecidos. No obstante, Connell señala que la justicia distributiva de Rawls es insuficiente para abordar las cuestiones educativas, ya que en la escuela la justicia no puede alcanzarse distribuyendo una misma cantidad de un bien a todos los estudiantes que pertenecen a diferentes clases sociales. Para Connell (1997), la educación es un proceso que se desarrolla mediante relaciones que no pueden neutralizarse para lograr una distribución igualitaria del conocimiento o del saber, como se intenta con otros bienes sociales. En consecuencia, la autora introduce el concepto de justicia curricular como una forma de complementar el planteamiento de Rawls en el campo educativo.

Según Connell (1997), la justicia curricular se basa en tres principios fundamentales:

1. Intereses de los menos favorecidos: el currículo debe partir de los intereses de los grupos más vulnerables. Inspirado en Rawls, este principio sostiene que la educación debe priorizar las necesidades de quienes se encuentran en desventaja. Sin caer en relativismos, se propone un currículo contrahegemónico que incluya conocimientos científicos y métodos de aprendizaje que permitan a todos los estudiantes acceder a los saberes del mundo.
2. Participación y escolarización común: la escuela debe preparar a los estudiantes para una participación democrática efectiva, fomentando su involucramiento en decisiones colectivas. Una sociedad justa no puede existir si algunos ciudadanos no tienen voz en estas decisiones; por tanto, la educación debe capacitar para la participación en los asuntos sociales.
3. Producción histórica de la igualdad: la igualdad en el currículo no debe entenderse como un estado fijo, sino como un proceso en evolución. Este principio busca que la educación produzca históricamente mayores niveles de igualdad en todas las relaciones sociales, reconociendo que la justicia social no elimina las desigualdades, sino que trabaja para reducirlas progresivamente a través del currículo.

Uno de los elementos más llamativos en la propuesta de Connell es que la autora vincula la justicia social, desde una postura liberal, con la creación de un currículo contrahegemónico para lograr la justicia curricular, lo cual puede resultar contradictorio debido a la confluencia de dos perspectivas distintas. Esta cuestión llevó, entonces, a profundizar en su concepción de currículo; sin embargo, en su libro *Justicia curricular*, la autora se centra en presentar formas de intervención en la escuela, pero no esclarece cómo podría fundamentarse dicho currículo contrahegemónico. El segundo principio reconoce a los actores idóneos para su construcción y el tercero puede entenderse como el efecto de larga duración que produciría; no obstante, permanece sin resolver cuáles son los fundamentos teóricos de este tipo de currículo, que sí permitiría una justicia curricular en la escuela.

Cuerpo y desarrollo

Según Shirley Grundy, en su texto *Producto o praxis del currículo*, es común confundir la estructura del currículo con su fundamentación. Esta autora lo evidenció cuando impartió un curso orientado a revisar las bases de la teoría curricular durante su ejercicio como profesora en Australia. En su análisis, Grundy señala que, en muchas ocasiones, los propósitos y objetivos, la toma de decisiones sobre los contenidos y las estrategias de imple-



mentación y evaluación se investigan y discuten como si fueran los “fundamentos” del currículo, cuando en realidad estos elementos constituyen su estructura (Grundy, 1994). Esto genera la apariencia de que dicha estructura supone una base filosófica que, en realidad, no está explícitamente formulada.

Siguiendo esta línea de pensamiento, surge la pregunta: ¿cuál sería la fundamentación filosófica de un currículo contrahegemónico que permita alcanzar la justicia curricular en la escuela, basado en la propuesta de Connell? Este interrogante emerge al realizar un rastreo del estado de la cuestión, en el que se encuentra una reflexión amplia sobre el tema, pero centrada principalmente en estudios de caso. En estos se describen contenidos, metodologías o tipos de evaluación orientados a lograr justicia curricular en el ámbito escolar.

Asimismo, al explorar la cuestión de la justicia curricular en Latinoamérica, se observa que muchas de las reflexiones incorporan el pensamiento intercultural para señalar que la justicia curricular no podría alcanzarse en la escuela o en la educación superior sin considerar aspectos cruciales de la diversidad cultural y de la diversidad en general. Sin embargo, los autores de estas propuestas tienden a concentrarse en casos particulares o en los actores implicados en la construcción de la estructura curricular.

En los aportes académicos sobre la justicia curricular es común encontrar un diálogo entre autores del pensamiento crítico y decolonial, quienes analizan cómo los sistemas educativos pueden desarticularse de las estructuras de poder dominantes. Asimismo, estos enfoques aportan elementos esenciales para valorar el conocimiento y la experiencia de diversos grupos sociales y culturales. No obstante, no se identifican en la literatura desarrollos que articulen la filosofía intercultural con una reflexión sistemática sobre la fundamentación del currículo. Este vacío resulta particularmente relevante para el análisis del currículo contrahegemónico propuesto por Connell.

Como se ha señalado, Connell es una de los principales referentes teóricos de las aproximaciones a la justicia curricular. En su obra *Escuelas y justicia social*, la autora enfatiza la necesidad de construir un currículo contrahegemónico; sin embargo, se centra en presentar experiencias escolares más que en desarrollar su fundamentación, que es precisamente lo que reclama Grundy. En este sentido, se propone pensar dicha fundamentación a partir de la filosofía intercultural, teniendo en cuenta que autores posteriores a Connell subrayan la importancia de la dimensión cultural en la posibilidad de alcanzar la justicia curricular, aunque, nuevamente, privilegian la exposición de casos y experiencias.

A continuación, se exponen las razones por las cuales la filosofía intercultural, a partir de autores como Raúl Fornet-Betancourt, Alcira Beatriz Bonilla y Andrés Jiménez Abad, puede aportar a esta fundamentación. Desde esta perspectiva, la filosofía intercultural:

- Piensa la cuestión desde *Nuestra América* en términos filosóficos, sin incurrir en etnocentrismos (Bonilla, 2015).
- Busca corregir las asimetrías de poder y promover el reconocimiento recíproco (Fornet-Betancourt, 2002).
- No concibe la interculturalidad como un concepto normativo, sino como una experiencia que se construye en la vida cotidiana (Fornet-Betancourt, 2005).
- No pretende eliminar el conflicto, pero tampoco promueve una falsa simetría cultural; entiende las culturas como interpretaciones abiertas de la realidad, sin caer en relativismos (Abad, 2003).
- Evita que lo contrahegemónico se transforme en una nueva forma de hegemonía (Fornet-Betancourt, 2010).
- Propone un “engrandecimiento del mundo” como horizonte ético-político (Fornet-Betancourt, 2010).

De este modo, la investigación doctoral en curso se propone reflexionar sobre la fundamentación filosófica de un currículo contrahegemónico a partir del diálogo con la filosofía intercultural latinoamericana, con el fin de contribuir a la concreción de la justicia curricular en la escuela, tal como lo plantea Connell.

Cierre o epílogo

La justicia curricular, según Connell, debe materializarse en un currículo contrahegemónico que parta de los intereses de los menos favorecidos. Las investigaciones actuales que la toman como referente destacan, además, la necesidad de cuestionar los valores de la cultura dominante para construir un currículo inclusivo que no se elabore desde una única posición hegemónica. Como señala Gabriela Paz en su artículo *Currículum e interculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza*, en un currículo justo deben representarse y valorarse diversas culturas y perspectivas, lo que permite a los estudiantes una comprensión más amplia y compleja del mundo.

En este orden de ideas, se ha cuestionado una visión funcionalista de la cultura que reduce la justicia curricular a la simple selección de contenidos, lo que pone de relieve la importancia que Grundy otorga a la fundamentación del currículo. Desde esta perspectiva,



se propone abordar dicha fundamentación desde la filosofía intercultural latinoamericana, en contraste con una mirada multiculturalista que asume que la justicia curricular se alcanza únicamente mediante el ajuste de contenidos para promover una convivencia armónica entre culturas.

En este sentido, resulta fundamental repensar la relación entre justicia curricular e interculturalidad desde una base filosófica latinoamericana que supere la concepción instrumental de la interculturalidad y permita una comprensión más profunda de su papel en la transformación educativa. Así, la investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera la filosofía intercultural latinoamericana puede dialogar con el concepto de justicia curricular acuñado por Connell para ofrecer una fundamentación que trascienda su comprensión como una herramienta en el ámbito curricular?

Referencias

- Abad, A. J. (2003). La interculturalidad y la dignidad de la persona: más allá del modelo crítico. *Estudios sobre Educación*, (4), 105–121.
- Bonilla, A. B. (2015). *Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales*. Ediciones del Lirio.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
- Fornet-Betancourt, R. (2002). Lo intercultural: el problema de su definición. *Pasos*.
- Fornet-Betancourt, R. (2005). Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 61(230), 7–26.
- Fornet-Betancourt, R. (2010). Teoría y praxis de la filosofía intercultural. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, (10), 9–27.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Ambiente, desarrollo y educación: una lectura a partir de los discursos de organismos internacionales

Lesly Alexa Sanchez Reyes

Resumen

Este artículo de reflexión corresponde a una indagación sobre el discurso en torno al ambiente a partir de conferencias, informes y acuerdos emitidos por organismos internacionales durante la segunda mitad del siglo XX. Desde allí se evidencian ciertas formas de comprensión del desarrollo que generan efectos en las prácticas relacionadas con el ambiente y con la educación ambiental. En esta lectura nos proponemos no solo hacer referencia a los principales acuerdos y reuniones internacionales, sino también trazar relaciones entre las temáticas allí enunciadas y evidenciar sus transiciones entre la educación ambiental, la educación para el desarrollo sostenible y la educación como objetivo de desarrollo sostenible. Los documentos revisados, emitidos por organismos internacionales, constituyen registros que ponen a disposición diversos elementos propios de su momento histórico y, al mismo tiempo, permiten realizar una lectura del presente de las relaciones entre ambiente y educación.

Palabras clave: ambiente; desarrollo; desarrollo sostenible; educación

Abstract

This reflective article corresponds to an inquiry into discourse on the environment based on conferences, reports, and agreements issued by international organizations during the second half of the twentieth century. From these documents, certain ways of understanding development become evident, and these, in turn, generate effects on practices related to the environment and environmental education. This analysis aims not only to refer to the main international agreements and meetings, but also to trace relationships among the issues raised therein and to show their transitions across environmental education, education for

sustainable development, and education as a sustainable development goal. The reviewed documents, issued by international organizations, constitute records that make available several elements characteristic of their historical moment and, at the same time, allow for a reading of the present state of the relationship between environment and education.

Keywords: development; environment; education; sustainable development

Introducción

Los organismos internacionales creados después de la Segunda Guerra Mundial, como la ONU, la UNESCO, la CEPAL, la OCDE, el Banco Mundial y el BID, así como los programas de las Naciones Unidas —como el PNUMA, el PNUD y UNICEF—, han sido claves para promover encuentros, conferencias e informes que dan cuenta de las relaciones cada vez más estrechas entre ambiente y desarrollo. Parte de este análisis se centra en un rastreo de la noción de ambiente a partir de documentos emitidos por organismos internacionales, en los que se evidencian dos formas de comprensión del desarrollo que generan efectos en las prácticas relacionadas con el ambiente y la educación ambiental.

Se toma como referencia la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (1972), por ser la primera reunión de carácter internacional que sitúa el “medio” como objeto de discusión, lo cual no implica que no existan referencias anteriores que manifiesten un interés por el ambiente en relación con el desarrollo. Asimismo, se tienen en cuenta informes más recientes en los que el discurso del desarrollo sostenible adquiere una fuerte presencia.

Las preguntas que surgen a partir de esta lectura son: ¿cómo y con qué propósito se enuncia el ambiente?, ¿qué hace ver y decir el ambiente en función del discurso del desarrollo y, a su vez, del desarrollo sostenible?, y ¿qué otros elementos se ponen en relación a través del discurso del ambiente en este momento histórico?

La educación ambiental: la estrategia para el mejoramiento de la calidad del medio humano

En el rastreo de discursos relacionados con el ambiente, se ha identificado que la mayoría de políticas, programas o acuerdos de orden internacional establecidos desde la segunda mitad del siglo XX remiten a la Carta de las Naciones Unidas (ONU, 1945), en la que se buscaba “preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra” y “reafirmar la fe en los derechos humanos fundamentales” (párr. 1). En esta carta se estableció como propósito de las Naciones Unidas “mantener la paz y la seguridad internacional [...] realizar

la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales” (art. 1) y, en efecto, promover las condiciones de “progreso y desarrollo económico y social” (art. 55).

En la citada Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en Estocolmo del 5 al 16 de junio de 1972 (ONU, 1973), se reconocieron iniciativas de carácter internacional que plantearon la necesidad de “un criterio y unos principios comunes que ofrezcan a los pueblos del mundo inspiración y guía para preservar y mejorar el medio humano” (p. 3). Estas iniciativas se sustentaron en los avances en ciencia y tecnología, la cooperación internacional y la planificación del desarrollo económico y social a escala global. En esta conferencia se propuso la “educación en cuestiones ambientales” (p. 5) como uno de los medios eficaces para promover la innovación tecnológica y, al mismo tiempo, generar conductas de responsabilidad orientadas al mejoramiento del medio. Allí también se estableció el PNUMA como principal autoridad ambiental.

De igual manera, la UNESCO (1975) propuso la Carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental. En este documento se consideraron las exigencias de “la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Nuevo Orden Económico Internacional”, la cual plantea un concepto de desarrollo que incorpora las necesidades de cada ciudadano, el pluralismo de las sociedades y el equilibrio entre la humanidad y el medio (p. 1). En consecuencia, se planteó un programa mundial de educación ambiental orientado al desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos, así como de valores y actitudes que contribuyeran al mejoramiento de la calidad del medio y de la vida de la población.

En Tbilisi (URSS) se realizó la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental (UNESCO, 1977), considerada la primera conferencia internacional centrada en la educación ambiental en el ámbito de la política internacional, sin desconocer que en otros escenarios académicos ya se venía gestando esta perspectiva. En este encuentro se abordaron los principales problemas ambientales y se formularon recomendaciones para el desarrollo de la educación ambiental.

Al finalizar la década de 1980 se conformó la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, también llamada Comisión Brundtland. Esta comisión emitió el informe Nuestro futuro común (CMMAD, 1988), como insumo para la comprensión de la perspectiva ambiental hacia el año 2000. Este informe fue presentado ante la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1987 con el propósito de establecer un “programa global para el cambio” (p. 10), en el que se plantearon preocupaciones comunes frente a un futuro amenazado y se introdujo la noción de “desarrollo duradero” (p. 23). Asimismo, se definieron tareas comunes en relación con el uso de los recursos para el desarrollo. Desde este



momento se configura una concepción del desarrollo en una perspectiva temporal ampliada, que sustenta las nociones de “duradero” y “sostenible”.

A partir de la década de 1990 se consolidó una preocupación global por el cambio climático y la diversidad biológica, especialmente tras el desastre de Chernóbil ocurrido en 1986, debido a sus efectos ecológicos. En este contexto emergió la necesidad de promover prácticas sostenibles en beneficio de las generaciones presentes y futuras, lo cual representó un giro respecto de los discursos previos sobre el desastre ecológico. El año 1992 fue clave para la política internacional en materia ambiental y de desarrollo sostenible, cuando la ONU convocó la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro del 3 al 14 de junio.

En consideración de la emergencia planetaria señalada a comienzos de la década de 1990, se definieron temas prioritarios de acción en términos de objetivos de desarrollo sostenible, tales como el consumo responsable, la paz y la seguridad humana, la diversidad cultural, el medio ambiente, la igualdad de género y la urbanización sostenible. Asimismo, se promovió la educación para un futuro sostenible (ONU, 2015). En este marco, la superación de la pobreza se consolidó como uno de los principales objetivos de desarrollo sostenible, junto con la educación.

De la educación para la sostenibilidad a la educación como objetivo de desarrollo sostenible: la promesa de un futuro sostenible e incluyente

La forma en que se instala el discurso del desarrollo sostenible genera efectos en los modos de funcionamiento de la educación en relación con el ambiente. Si bien, en un principio, la educación fue concebida como motor del desarrollo, desde finales de la década de 1980 se orienta hacia la sostenibilidad y, en el nuevo milenio, se configura como uno de los objetivos del desarrollo sostenible, a través del cual se busca garantizar una educación inclusiva.

Ahora bien, ¿qué implica la educación como objetivo? No se trata únicamente de un asunto de acceso o de mejoramiento del capital humano, sino de la configuración de futuros posibles o de modos de vida que aseguren el desarrollo para las generaciones futuras, a través de normas, valores y la regulación de formas de ser aprendiz y ciudadano.

Uno de los objetivos de desarrollo sostenible es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015). En este contexto, la UNESCO (2016) formuló el informe de seguimiento de la educación en el mundo titulado *La educación al servicio de los pueblos y el planeta*:

creación de futuros sostenibles para todos. En este informe se afirma que “la educación es un aspecto esencial del desarrollo sostenible y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)” (p. 6). A partir de estos planteamientos, se puede afirmar que la educación, además de estar al servicio de las acciones de sostenibilidad, también se encuentra articulada con las dinámicas del aprendizaje. Surge entonces la pregunta: ¿qué se requiere aprender hoy para garantizar un futuro sostenible?

El desarrollo sostenible se configura como una promesa para el futuro de la población humana. En este marco, la atención se desplaza del medio hacia el ser humano y, en consecuencia, hacia su salud, seguridad, igualdad y educación, así como hacia otros aspectos del desarrollo humano. De igual manera, se ubican en un mismo nivel el desarrollo social, el desarrollo económico y la protección ambiental. Por ello, los encuentros internacionales no solo buscan establecer acuerdos, sino también fijar estándares, competencias y formas de evaluación que permitan medir el cumplimiento de esta promesa por parte de las naciones.

A comienzos del nuevo milenio, la pobreza —y, más específicamente, la erradicación de la pobreza extrema— se consolida como uno de los principales objetivos del desarrollo sostenible, junto con la educación inclusiva. Estos objetivos plantean la promesa de un futuro sostenible que garantice la supervivencia humana en un contexto de creciente incertidumbre. En este punto, el ambiente se configura como un indicador, una competencia y un estándar de desempeño en el marco del sistema económico mundial, mientras que la educación se posiciona como una de las principales estrategias que, en su máxima expresión como “aprendizaje”, permitiría a los ciudadanos regular sus formas de vida frente a las condiciones ambientales adversas.

En este sentido, surgen interrogantes fundamentales: ¿qué modos de vida se están configurando en torno a la búsqueda de futuros sostenibles? y ¿qué aprendizajes se están constituyendo en relación con estas condiciones de vida en el planeta?

Cierre o epílogo

Esta lectura sobre lo que han dispuesto los organismos internacionales en torno al ambiente, el desarrollo y la educación se ha constituido en una tarea ineludible, en la medida en que los acuerdos, informes y compromisos establecidos en reuniones de carácter internacional son un referente clave para comprender cómo estos discursos han circulado en diferentes niveles y cómo se han transformado a lo largo del tiempo. En este proceso se evidencia el paso de enfoques centrados en la conservación y protección de los recursos o sistemas naturales hacia la gestión de riesgos e impactos ambientales, así como la transi-



ción de la educación ambiental a la educación para el desarrollo sostenible y, posteriormente, a la educación como objetivo de desarrollo sostenible. Estas transformaciones no son lineales ni teleológicas, sino que corresponden a reconfiguraciones discursivas que permiten identificar diversas formas de relación con el ambiente y que dan lugar a distintas prácticas educativas.

Cabe señalar que, pese a que en la política global se habla de objetivos de desarrollo sostenible, algunos análisis del pensamiento latinoamericano sitúan este discurso dentro de un modelo de desarrollo económico en el que la educación ha quedado instrumentalizada. Frente a estas críticas, se proponen alternativas como la “educación para el desarrollo de sociedades responsables” (Sauvé, 1999) o la sustentabilidad ambiental, lo cual permite asumir otros modos de habitar el mundo desde perspectivas éticas y culturales.

Ahora bien, frente a las discusiones, tensiones y ambigüedades entre ambiente, desarrollo sostenible o sustentable, surge una pregunta fundamental: ¿es posible pensar el ambiente y la educación ambiental por fuera de las lógicas del desarrollo?

Referencias

- Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD). (1988). *Nuestro futuro común*. Alianza Editorial.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1945). *Carta de las Naciones Unidas*.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1973). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. Nueva York.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*.
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental: entre la modernidad y la posmodernidad, en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, 2(1), 7–25.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo*.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Educación popular de Simón Rodríguez y su aporte a la transformación social en Suramérica

Janny Lucía Bueno Valencia¹

Resumen

El artículo analiza la propuesta educativa de Simón Rodríguez a partir de tres ejes clave: la educación como herramienta de liberación y de ciudadanía; la educación popular como promotora de la democracia y de la cohesión social; y la escuela como espacio transformador. Desde un enfoque histórico-hermenéutico, se destaca cómo Rodríguez concibió la educación como un medio para formar ciudadanos críticos y útiles, capaces de superar las desigualdades heredadas del orden colonial. Su modelo, basado en el trabajo, la sociabilidad y el pensamiento crítico, promovía la participación activa en las repúblicas suramericanas. Reflexionar sobre su legado permite ensayar alternativas educativas para enfrentar la exclusión y la desigualdad, fortalecer la conciencia colectiva y contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de naciones libres, democráticas y justas.

Palabras clave: educación popular; escuela; Simón Rodríguez; sociabilidad; Suramérica.

Abstract

This article analyzes Simón Rodríguez's educational proposal through three key dimensions: education as a tool for liberation and citizenship; popular education as a promoter of democracy and social cohesion; and the school as a transformative space. From a historical-hermeneutic approach, it highlights how Rodríguez conceived education as a means of shaping critical and useful citizens, capable of overcoming inequalities inherited from the colonial order. His model, based on work, sociability, and critical thinking, promoted active

participation in the South American republics. Reflecting on his legacy makes it possible to explore educational alternatives to confront exclusion and inequality, strengthen collective consciousness, and contribute to the formation of citizens committed to building free, democratic, and just nations.

Keywords: education; popular education; school; Simón Rodríguez; sociability; South America.

Introducción

Las problemáticas sociales, económicas, políticas y ambientales que enfrentan las naciones suramericanas exigen nuevas reflexiones sobre el papel crucial de la educación y de la escuela en la formación de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con el bien común. En este contexto, la propuesta educativa de Simón Rodríguez se presenta como un modelo transformador orientado a la construcción de sociedades democráticas, libres, sostenibles y desarrolladas, en coherencia con los desafíos contemporáneos de inclusión y justicia social.

Cuerpo y desarrollo

Simón Rodríguez (1771-1854), precursor de las pedagogías críticas en América Latina (Puiggrós, 2005; Wainsztok, 2013) y defensor de una educación pública e igualitaria (Ocampo, 2007), consolidó una propuesta pedagógica emancipadora, original e inclusiva. En *Estado actual de la escuela* (1794), denunció la exclusión de indígenas, afrodescendientes y mujeres, y planteó la necesidad de democratizar el acceso al conocimiento. En *Pródromo a sociedades americanas* (1828) y *Defensa de Bolívar* (1830), propuso la creación de escuelas populares como estrategia para superar las estructuras coloniales y formar ciudadanos críticos y autónomos. Más adelante, en *Luces y virtudes sociales* (1840) y *Sociedades americanas* (1842), articuló la educación popular como condición esencial para la sociabilidad y la soberanía. Finalmente, en *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana* (1849) y *Consejos de amigos dados al Colegio de Latacunga* (1851), concibió la escuela social como un espacio formativo desde la infancia, en el que se gestan ciudadanos capaces de construir un cuerpo político cohesionado, base indispensable para repúblicas democráticas, soberanas y justas en el contexto latinoamericano.

Cuerpo y desarrollo

Simón Rodríguez (1771-1854), precursor de las pedagogías críticas en América Latina (Puiggrós, 2005; Wainszok, 2013) y defensor de una educación pública e igualitaria (Ocampo, 2007), consolidó una propuesta pedagógica emancipadora, original e inclusiva. En *Estado actual de la escuela* (1794), denunció la exclusión de indígenas, afrodescendientes y mujeres, y planteó la necesidad de democratizar el acceso al conocimiento. En *Pródromo a sociedades americanas* (1828) y *Defensa de Bolívar* (1830), propuso la creación de escuelas populares como estrategia para superar las estructuras coloniales y formar ciudadanos críticos y autónomos. Más adelante, en *Luces y virtudes sociales* (1840) y *Sociedades americanas* (1842), articuló la educación popular como condición esencial para la sociabilidad y la soberanía. Finalmente, en *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana* (1849) y *Consejos de amigos dados al Colegio de Latacunga* (1851), concibió la escuela social como un espacio formativo desde la infancia, en el que se gestan ciudadanos capaces de construir un cuerpo político cohesionado, base indispensable para repúblicas democráticas, soberanas y justas en el contexto latinoamericano.

El contexto de las nuevas repúblicas suramericanas: educación como herramienta de liberación y construcción ciudadana

Tras la independencia, las repúblicas suramericanas debieron enfrentar la persistencia del legado colonial. Simón Rodríguez denunció esta continuidad al afirmar: «Todavía tiene la América la desventaja de vivir aún bajo un régimen colonial» (*Defensa de Bolívar*, Rodríguez, 2016, p. 225), subrayando la urgencia de combatir la ignorancia no solo como falta de instrucción formal, sino como carencia de saberes sociales fundamentales. Para él, la educación era el medio para la emancipación: «La ignorancia reduce al hombre a la esclavitud; instruyéndose, el esclavo será libre» (p. 200).

Asimismo, propuso una pedagogía original, adaptada al contexto suramericano, que integrara pensamiento, trabajo, valores sociales y dignificación popular: «pueden mejorarse por la educación» (*Pródromo a sociedades americanas*, 2016, p. 62). Su llamado a crear instituciones auténticas —«Orijinales han de ser sus instituciones i su gobierno» (*Sociedades americanas*, 2016, p. 459)— se convierte hoy en una consigna vigente. Frente a modelos educativos importados que ignoran las realidades locales, su exhortación a «crear, innovar y no imitar» invita a construir sistemas educativos arraiga-



dos en lo local, pero atentos a lo global. A dos siglos de su pensamiento, este sigue vigente como proyecto emancipador, crítico y profundamente transformador para América Latina.

Educación popular y democracia: la educación como pilar de la cohesión social

La propuesta educativa de Simón Rodríguez surge como una respuesta crítica al orden colonial que, pese a la independencia política, seguía reproduciéndose en las estructuras sociales y culturales de las nuevas repúblicas suramericanas. Frente a esta herencia, Rodríguez reivindica una educación popular, general, pública y sin exclusiones, orientada a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con el bien común. Como expresó en *Luces y virtudes sociales* (1840): «Educación popular [...] lo que no es jeneral, sin excepción, no es verdaderamente público, y lo que no es público no es social» (Rodríguez, 2016, p. 350).

Para Rodríguez, la verdadera emancipación no podía reducirse a la ruptura con el dominio político extranjero, sino que requería una liberación intelectual y moral, solo posible a través de una educación transformadora. En *Crítica de las providencias del gobierno* (1843), advierte que «otras fuerzas que las que empleamos para emanciparnos debemos emplear para liberarnos... las de la razón [...] hemos de pelear con la cabeza [...] se arma con plumas, en lugar de fusiles» (Rodríguez, 2016, p. 556). Así, la educación debía dotar a los pueblos de pensamiento crítico para enfrentar las nuevas formas de opresión y desigualdad.

Contrario al modelo educativo colonial, centrado en la memorización y la obediencia, Rodríguez propuso una pedagogía orientada a formar sujetos capaces de actuar con autonomía, justicia y utilidad social. En *Luces y virtudes sociales* (1840), señaló con contundencia: «Con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social» (Rodríguez, 2016, p. 350). La finalidad de la educación, por tanto, no era la acumulación de saberes enciclopédicos, sino la formación ética del ciudadano.

La educación popular, en esta concepción, se convierte en el vehículo para democratizar el conocimiento, generar conciencia colectiva y consolidar un tejido social cohesionado. Rodríguez entendía que solo una educación común a todos podría consolidar una voluntad general orientada al interés colectivo. En *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana* (1849), afirmó: «Solo la educación impone obligaciones a la

voluntad [...] si queremos hacer repúblicas, debemos emplear medios tan nuevos como es nueva la idea de ver por el bien de todos» (Rodríguez, 2016, p. 568). Esta voluntad general debía emerger del reconocimiento mutuo entre iguales, dispuestos a asociarse y cooperar para construir condiciones justas y democráticas.

La cohesión social, como núcleo del pensamiento pedagógico de Rodríguez, se sustenta en la interiorización de preceptos sociales compartidos, entendidos como principios éticos orientados al bien común. Esta educación uniforme debía permitir que los ciudadanos se asociaran libremente, sin violencia, y conspiraran a un fin común. Así lo expresa en *Defensa de Bolívar* (1830): «Los sujetos deben estar dispuestos, por medio de una educación uniforme, a asociarse sin violencia y a conspirar a un solo fin» (Rodríguez, 2016, p. 242). Estos vínculos solidarios no solo sostenían la cohesión interna de la sociedad, sino que fundamentaban una autoridad pública legítima y representativa, construida desde la participación de todos los sectores sociales.

La escuela, en este sentido, debía formar ciudadanos capaces de gobernarse a sí mismos bajo leyes construidas colectivamente. Para ello, el objetivo esencial de la educación no podía ser otro que la formación de estos preceptos sociales. En *Consejos de amigos dados al Colegio de Latacunga* (1851), Rodríguez advierte: «¡Preceptos sociales! ¡Objeto principal de la escuela! [...] Puede uno ser orador insigne, literato, pendolista, matemático o teólogo... y ser insociable» (Rodríguez, 2016, p. 605). No basta, por tanto, con la excelencia técnica o científica si no está acompañada por un compromiso social y ético.

La educación popular propuesta por Rodríguez es una educación integral, en la que se articulan saber, hacer y convivir. Su propósito no es solo instruir, sino formar sujetos morales capaces de reconocerse como parte de un proyecto colectivo. Se trata de una educación para la república, que habilita a los ciudadanos no solo para ejercer derechos, sino también para cumplir deberes y participar activamente en la vida política.

Esta propuesta conserva una vigencia incuestionable. Frente a los desafíos contemporáneos —la fragmentación social, la erosión de los valores democráticos y la desigualdad estructural—, el pensamiento de Rodríguez invita a repensar el papel de la educación como un proceso formativo integral que no se limite a la transmisión de contenidos, sino que configure sujetos capaces de transformar la realidad con criterio, ética y solidaridad. La cohesión social, indispensable para la vida democrática, solo puede ser el resultado de una educación que forme ciudadanos comprometidos con el bien común.



La escuela como espacio de transformación social y formación de ciudadanos críticos

Simón Rodríguez concibe la escuela como el eje articulador de la transformación social y la formación de ciudadanos críticos, capaces de actuar con racionalidad, conciencia colectiva y compromiso cívico. En *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana* (1849), sostiene que «la primera escuela [...] influye en todas las relaciones físicas, intelectuales, sentimentales, morales y sociales» (Rodríguez, 2016, p. 581), lo cual evidencia que la educación, más allá de una función instructiva, debe incidir en la configuración integral del sujeto. Por ello, propone una escuela inclusiva y universal que responda a las condiciones históricas de exclusión y desigualdad heredadas del colonialismo, y que posibilite la construcción de sociedades democráticas y equitativas.

En este marco, Rodríguez fundamenta su propuesta pedagógica en los principios de razón, utilidad y sociabilidad, que denomina «preceptos sociales», concebidos como instrumentos normativos orientados a reorganizar el orden social. Dichos preceptos son definidos como «principios [...] que reglan el orden social [...] sin respetar privilegios, autoridad ni costumbres» (Rodríguez, 2016, p. 357), con el propósito de establecer una conciencia colectiva guiada por el bien común. Según el autor, solo una educación general que armonice las voluntades individuales puede generar cohesión social, promover la asociación libre de los ciudadanos y facilitar la deliberación colectiva sobre los medios para satisfacer sus necesidades.

La razón ocupa un lugar central en su pedagogía, pues constituye la base del juicio crítico y de la justicia. Rodríguez rechaza la obediencia ciega como principio educativo y exhorta a enseñar a los niños a obedecer a la razón antes que a la autoridad: «Obedecer ciegamente [...] enseñen a los niños [...] a obedecer a la razón y no a la autoridad» (*Consejos de amigos dados al Colegio de Latacunga*, 1851, en Rodríguez, 2016, p. 624). Esta perspectiva busca formar sujetos capaces de cuestionar las estructuras opresivas y de actuar con autonomía moral e intelectual, elementos indispensables para el ejercicio pleno de la ciudadanía en contextos democráticos.

La utilidad, por su parte, no se reduce a una lógica productivista, sino que implica la capacidad de contribuir activamente al bienestar común. En *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana* (1851), Rodríguez afirma: «para ser sociable, es menester ser útil a sus consocios, y para ser útil es menester haber aprendido a serlo» (Rodríguez, 2016, p. 612). La escuela, por tanto, debía integrar el trabajo desde la

infancia, no como castigo ni como subordinación, sino como práctica emancipadora que permita superar las dependencias estructurales y alcanzar autonomía económica y moral. En este sentido, señala que se debe «acostumbrar al trabajo, para hacer hombres útiles» (*Defensa de Bolívar*, Rodríguez, 2016, p. 252), lo cual transforma la relación entre saber y hacer y reivindica el valor formativo del trabajo manual en una sociedad que lo había despreciado.

Finalmente, Rodríguez resalta el valor de la asociación como principio político y pedagógico. En *Sociedades americanas* (1842), sostiene que «los hombres no están en sociedad para decirse que tienen necesidades [...] sino para consultarse sobre los medios de satisfacer sus deseos» (Rodríguez, 2016, p. 443). Esta afirmación sintetiza su ideal de una ciudadanía activa, solidaria y deliberativa, en la que la escuela no solo instruya, sino que forme sujetos capaces de participar en la construcción colectiva del bienestar común.

En suma, la propuesta educativa de Simón Rodríguez articula teoría y práctica, razón y acción, trabajo y conocimiento, con el propósito de formar ciudadanos críticos y emancipados. Su concepción de escuela se presenta como una alternativa pedagógica profundamente transformadora que desafía las estructuras coloniales de dominación y apuesta por una educación orientada a la justicia social, la igualdad sustantiva y la consolidación de una democracia participativa. Así, la escuela se configura como un dispositivo político y ético esencial para la constitución de sociedades verdaderamente libres, justas e incluyentes.

Cierre o epílogo

El pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez, aún vigente, concibe la educación como «palanca con la que han de levantar a los pueblos» (*Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana*, Rodríguez, 2016, p. 578). Esta afirmación no solo encierra una concepción profunda del papel formativo de la escuela, sino que posiciona la educación como fundamento del desarrollo de las naciones.

Su propuesta crítica, original e inclusiva articula saberes universales con realidades locales, rechazando imitaciones y modelos ajenos al contexto latinoamericano. Desde esta perspectiva, la escuela se redefine como un espacio emancipador y no como una simple transmisora de contenidos.

Al situar en el centro la asociación, la utilidad y el pensamiento crítico, Rodríguez ofrece un horizonte transformador capaz de contribuir a la superación de las desigualdades estructurales que aún atraviesan las sociedades suramericanas. Su legado orienta la



construcción de una educación coherente con las aspiraciones históricas de la región y con los desafíos del presente.

Referencias

- Ocampo, J. (2007). *Simón Rodríguez, el maestro del libertador*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello.
- Rodríguez, S. (2016). *Cartas de Simón Rodríguez (1824–1853)*. Rectorado.
- Rodríguez, S. (2016). *Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento en ella (1794)*. Rectorado.
- Rodríguez, S. (2016). *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana (1849)*. Rectorado.
- Rodríguez, S. (2016). *Luces y virtudes sociales (1840)*. Rectorado.
- Rodríguez, S. (2016). *Sociedades americanas (1842)*. Rectorado.
- Rumazo, A. (2006). *Simón Rodríguez, maestro del libertador*. Intermedio.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Profesionalidad pedagógica: relatos de incidentes críticos que configuran la idea de finitud en los maestros

Natalia Palacio Velásquez

Resumen

Esta investigación, en proceso, tiene como objetivo comprender el ejercicio de la profesionalidad pedagógica en el contexto de incidentes críticos de aula en instituciones públicas de la comuna catorce de Medellín. Para ello, se articulan las categorías de profesionalidad pedagógica, incidente crítico y finitud, con el fin de determinar las maneras en que los maestros reflexionan y relacionan su práctica, su formación académica y su formación (*Bildung*) al momento de tomar decisiones orientadas a resolver los incidentes críticos que se presentan en el aula. Se recurre al relato de los maestros mediante el método narrativo, utilizando técnicas como la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos académicos y no académicos. Al respecto, se evidencian afectaciones en la salud mental y en las relaciones laborales —principal hallazgo hasta el momento—, lo cual permea la finitud del maestro y destaca la profesionalidad pedagógica como el ámbito en el que se despliega su capacidad decisoria.

Palabras clave: capacidad decisoria, finitud, incidente crítico, profesionalidad pedagógica.

Abstract

This ongoing research aims to understand the exercise of pedagogical professionalism in the context of critical classroom incidents in public institutions in the fourteenth district of Medellín. It articulates the categories of pedagogical professionalism, critical incident, and finitude in order to determine how teachers reflect on and relate their practice, academic training, and formation (*Bildung*) when making decisions aimed at resolving critical incidents in the classroom. Teachers' narratives are analyzed through a narrative method, using semi-structured interviews and the review of academic and non-academic docu-

ments. The findings reveal impacts on mental health and work relationships —the most significant finding so far—, which shape the finitude of teachers and highlight pedagogical professionalism as the domain in which their decision-making capacity is enacted.

Keywords: decision-making capacity, finitude, pedagogical professionalism, critical incident.

Introducción

Cuando el maestro inicia el ejercicio de su práctica, se enfrenta a una serie de elementos que pueden resultar abrumadores, no solo en el momento de enseñar, sino también al habitar la escuela a lo largo de su trayectoria. Por ello, se ve rápidamente llamado a adaptarse y a comprender cómo tomar decisiones frente a dichas exigencias. En este proceso, debe acatar las directrices del Estado, vincularse a la cultura escolar de la institución en la que trabaja y conocer el contexto educativo para integrarlo en su enseñanza, entre otros aspectos que configuran la profesionalidad pedagógica.

En este sentido, esta se orienta —como lo señalan Runge Peña et al. (2023, p. 283)— hacia “intereses prácticos, reflexivos y emancipatorios, los cuales reivindican, a su vez, una mirada a la profesionalidad pedagógica desde los aportes y voces de los mismos actores”. De este modo, la profesionalidad pedagógica no se limita a los asuntos gubernamentales ni a las formas establecidas para alcanzar resultados a través de la evaluación.

Para esta investigación en curso, asumir la profesionalidad pedagógica desde esta perspectiva resulta fundamental, en la medida en que se centra en autores que definen esta categoría más allá del cumplimiento de funciones. Por el contrario, se asocia con la reflexión del maestro a partir de los incidentes críticos, lo cual contribuye a la construcción de su finitud.

Cuerpo y desarrollo

Siguiendo los planteamientos de Dewey (1933), es posible vincular la profesionalidad pedagógica con la relación entre teoría y práctica, en tanto esta se configura como la integración contextual de ambas. En este sentido, comprende la estructura gubernamental, el conocimiento orientado a los estudiantes, la experiencia derivada de la práctica y, además, la cultura escolar, tanto en sus dimensiones implícitas como explícitas, propias de cada familia perteneciente a la comunidad educativa, incluida la del maestro. Asimismo, incorpora el contexto y, más allá de ello, la reflexión del maestro no solo en relación con la enseñanza o los objetivos planteados, sino también con aquello que emerge en el

aula a partir de los incidentes críticos que se producen en la relación maestro-estudiante y que inciden en la finitud del primero.

De acuerdo con Schön (1992), la práctica profesional reflexiva constituye un enfoque mediante el cual los profesionales examinan críticamente sus experiencias y acciones en su vida cotidiana. Esta reflexión les permite aprender de sus errores, mejorar su desempeño y encontrar soluciones creativas a problemas emergentes, sin limitarse únicamente al ensayo y error frente a cada incidente crítico. Al fomentar la reflexión activa y el diálogo interno, Schön (1992) sostiene que los profesionales pueden desarrollar habilidades sólidas, tomar decisiones fundamentadas y adaptarse a situaciones complejas y cambiantes, como lo son los incidentes críticos.

La práctica profesional reflexiva resulta relevante porque permite a los profesionales adquirir una comprensión más profunda de su propio conocimiento y experiencia, lo que posibilita realizar ajustes en su quehacer. Asimismo, facilita aprender desde la acción, con base en los fundamentos teóricos adquiridos durante su formación. Algunas de sus características se relacionan estrechamente con la profesionalidad pedagógica, dado que implican un análisis crítico de las situaciones problemáticas que emergen en la acción, abordándolas con la inmediatez requerida para permitir adaptaciones en tiempo real. En este proceso, si es necesario, se modifican estrategias o decisiones tras considerar las opiniones de los pares y, posteriormente, se evalúa si la decisión adoptada fue la más adecuada.

Estas características, según lo planteado por Schön (1992), establecen un paralelismo con lo propuesto por Hargreaves (2005) sobre la cultura escolar, la cual se centra en comprender cómo las normas, los valores y las prácticas compartidas en una institución educativa inciden en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, así como en el nivel profesional y el bienestar de los maestros. Este nivel profesional y bienestar constituyen, precisamente, la profesionalidad pedagógica.

Ahora bien, el nivel profesional y el bienestar, enmarcados en esta categoría, pueden verse afectados por los incidentes críticos, los cuales, según Monereo et al. (2017), se definen como acontecimientos inesperados y extraordinarios que generan en quien los experimenta una alteración emocional que, además de afectarlo, puede bloquear sus pensamientos y acciones.

Dos son las características que definen esas situaciones.

–En primer lugar, son subjetivas y por consiguiente lo que puede resultar crítico para una persona puede no serlo para otra.



—En segundo lugar, pueden valorarse como acontecimientos positivos (el premio literario) o negativos (el rechazo de unos artículos), en cualquier caso, como su nombre indica, abren una «crisis» en quien los recibe, es decir existe un antes y un después de lo ocurrido, de tal modo que promueven un cambio significativo, rotundo, radical en quien los experimenta (Monereo et al., 2017, pp.23-24).

Por consiguiente, es importante comprender que cada maestro puede afrontar de manera reflexiva los incidentes críticos según el contexto en el que estos ocurren. En este sentido, cada decisión y cada reflexión —reconstruidas a través del relato— constituyen una exhortación que, como señalan Agudelo Torres et al. (2023, p. 448), “no se dirige solamente a pensar la palabra que se dice en el relato, sino más bien a resemantizar aquel sentir que experimenta el sujeto que enuncia su palabra”.

En consecuencia, la situación problematizadora se manifiesta en las contingencias, incertidumbres y complejidades que configuran el quehacer del maestro. En esta lógica, a la manera expresada por Runge Peña et al. (2023), es necesario comprender cómo los maestros deciden, aplican y despliegan sus conocimientos y saberes con el propósito de intervenir una determinada realidad, la cual los confronta con situaciones críticas, anti-nómicas y paradójicas, contribuyendo así a la configuración de su finitud.

De acuerdo con Schön (1992), la práctica profesional reflexiva implica examinar críticamente las experiencias cotidianas, lo cual se articula con lo planteado por Runge Peña et al. (2023), quienes sostienen que la reflexión activa y el diálogo interno inciden en el desarrollo de habilidades sólidas, en la toma de decisiones fundamentadas y en la adaptación a contextos complejos, fortaleciendo así el pensamiento crítico del maestro.

No obstante, es importante señalar que existen incidentes críticos de alta complejidad que requieren tanto de la formación —aspecto que las universidades no siempre contemplan— como de la fortaleza del maestro para afrontarlos. En efecto, estos incidentes pueden generar crisis personales, profesionales, legales y sociales que, en muchos casos, deben enfrentarse con el acompañamiento limitado de las instituciones. A ello se suma la presión social y mediática, que con frecuencia juzga sin considerar los debidos procesos, afectando el buen nombre del maestro, así como su vida profesional, personal y su autoestima.

En este sentido, es preciso reconocer que la vulnerabilidad y la fragilidad, como plantea Butler (2006), no constituyen sinónimos de debilidad, sino de fuerza y valentía. Reconocerse frágil permite afrontar con dignidad el peso de los acontecimientos y las reacciones individuales ante ellos. De este modo, se hace necesario reconocer lo hu-

mano, entendido como la honestidad de quienes asumen la incompletud y fragilidad de sus ideas, así como también lo inhumano.

Para profundizar en esta distinción, Mèlich (2012) plantea que la particularidad de cada ser humano —su tiempo, su familia y su cultura— determina su finitud. Esta finitud permite reconocer la vulnerabilidad inherente a la condición humana, independientemente del contexto en el que cada sujeto se desenvuelva. Transitar esta experiencia se convierte en una forma de aprendizaje que favorece el autoconocimiento y las relaciones con el otro, dado que no es posible vivir sin la alteridad. Al respecto, Mèlich (2012, p. 35) afirma:

Los seres humanos necesitan del otro, su reconocimiento y acogida, lo cual ratifica que no es posible prescindir del otro y vivir plenamente, ergo somos finitos, pero la finitud no es la muerte sino el *trayecto* que va desde el nacimiento hasta la muerte. La finitud es la vida, la vida que uno sabe limitada, la vida anclada en el tiempo y en la contingencia.

Esta comprensión no es ajena al aula de clase. Ser maestro forma parte de ese trayecto, en el cual las relaciones con la comunidad educativa, especialmente con los estudiantes, permiten reconocer los incidentes críticos como parte constitutiva de la vida.

Los rastreos realizados en torno a las categorías de profesionalidad pedagógica, incidentes críticos y finitud evidencian hallazgos relevantes que sustentan la pertinencia de esta investigación en curso. En particular, se identifican vacíos epistémicos en la articulación de estas categorías, lo que sugiere la necesidad de abordarlas desde las decisiones que toman los maestros para resolver situaciones complejas en su ejercicio profesional.

Se observa que los estudios sobre incidentes críticos se han centrado en aspectos como la estructura institucional, la falta de recursos, las condiciones climáticas, la normatividad o las dificultades académicas y de convivencia. Sin embargo, se ha prestado menor atención a la relación maestro-estudiante como elemento clave en la configuración de la profesionalidad pedagógica en el marco de la finitud.

En este sentido, la finitud no debe entenderse como un final, sino como el transcurrir de la vida profesional que inevitablemente atraviesa la vida personal. Esto exige una mirada que trascienda la contingencia del incidente para analizar su impacto en la construcción de la profesionalidad pedagógica a lo largo del tiempo y en la formación (*Bildung*) del maestro.

Finalmente, se evidencia que, a nivel local y regional, predominan reflexiones centradas en la praxis pedagógica más que en la profesionalidad pedagógica. Mientras



la praxis se orienta a la enseñanza y al aprendizaje del estudiante, la profesionalidad pedagógica se pregunta por sujetos reflexivos y críticos de sus prácticas y contextos, distanciándolos de una visión técnica orientada por lógicas gerencialistas, lo cual, como advierten Runge Peña et al. (2023, p. 285), puede derivar en una crisis de identidad docente.

Cierre o epílogo

Se puede afirmar, como reflexión principal, que compartir, a través de la narración, la experiencia que ofrece la práctica pedagógica constituye una expresión de la finitud, dado que esta se sitúa siempre en un espacio y un tiempo delimitados. Dicha experiencia ocurre de manera personal, pero también se proyecta hacia el otro. En ambos casos, la experiencia por sí misma no resuelve problemas; sin embargo, proporciona elementos que favorecen la comprensión y la toma de decisiones orientadas a su resolución.

Cabe resaltar que, por mucho que un problema se asemeje a otro, el contexto en el que se desarrolla lo hace distinto. No obstante, haber vivido situaciones similares o conocer la experiencia del otro —interpretada desde una perspectiva propia— puede contribuir, en ocasiones, a resolver de manera acertada situaciones complejas.

Por tanto, abordar el manejo de incidentes críticos conforme a la normativa vigente, los perfiles de personalidad, la experiencia y la formación de los maestros constituye un aporte significativo a la educación, en la medida en que fortalece su formación académica y evita que el aprendizaje dependa exclusivamente del ensayo y error, práctica que, en ocasiones, resulta dolorosa y con consecuencias complejas en la vida del maestro.

De acuerdo con Mèlich (2012, p. 68), “la experiencia no es un manual que se ha de consultar cuando se tiene que solucionar un problema”; no obstante, constituye una fuente de aprendizaje y de formación (*Bildung*) que aporta elementos fundamentales al maestro, fortalece su profesionalidad pedagógica, salvaguarda su salud física y mental e incide en la mejora de la convivencia dentro de la comunidad educativa a la que pertenece.

Referencias

Agudelo Torres, J. F., Llanos Redondo, M., Ramírez Betancur, A. M., y Guerrero Mercado, L. E. (2023). Memoria, relato y escuela: Repensar la investigación narrativa en la formación docente. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 446–456. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/4601>

- Butler, J. (2006). *Vida precaria*. Paidós. <https://psicanalisepolitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/butler-judith-vida-precaria.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (5.ª ed.). Ediciones Morata.
- Mèlich, J.-C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Monereo, C., Monte, M., y Andreucci, P. (2017). *La gestión de incidentes críticos en la universidad*. Narcea Ediciones. <https://es.everand.com/book/336899802/La-gestion-de-incidentes-criticos-en-la-universidad>
- Runge Peña, A. K., Taborda Morales, L., Ospina Cruz, C., y Pérez Galeano, D. A. (2023). Profesionalidad docente: Una mirada desde la casuística pedagógica. En *Tendencias en la investigación universitaria: Una visión desde Latinoamérica* (Vol. XXII, pp. 282–296). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés. https://alinin.org/wp-content/uploads/2024/06/Tendencias_XXII_282-296.pdf
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



La crisis de los hombres en el sistema educativo colombiano

Jorge Mario Perdomo Santacruz¹

Resumen

Diversos estudios muestran evidencia significativa sobre las maneras en que los niños y los jóvenes enfrentan una brecha de género creciente. Más allá de las estadísticas sobre suicidio, expectativa de vida, población carcelaria y drogadicción, entre otras, la crisis de los hombres en el sistema educativo constituye por sí misma un aspecto profundo y complejo de inequidad. A nivel nacional, desde la educación primaria hasta la educación superior, las estadísticas revelan que los hombres son cada vez más quienes desertan, reprueban, son sancionados y reciben medicación por problemas de aprendizaje y comportamiento. En este trabajo se presentan los resultados de un estudio estadístico preliminar que evidencia cómo esta brecha afecta el desempeño académico de estudiantes de todos los grados en un colegio público de Armenia, Quindío. Asimismo, se analizan las implicaciones de este fenómeno, las posibles razones por las cuales esta situación se configura como una crisis silenciosa y la complejidad de abordar este tema en el contexto académico actual.

Palabras clave: brecha de género invertida, crisis de la masculinidad, diferencias de género.

Abstract

Several studies provide significant evidence on the ways in which boys and young men face a growing gender gap. Beyond statistics on suicide, life expectancy, prison population, and drug addiction, among others, the crisis of boys in the education system constitutes in itself a deep and complex aspect of inequality. At the national level, from primary to higher education, statistics show that boys are increasingly those who drop out, fail, are sanctioned, and are medicated due to learning and behavioral problems. This paper presents the results

of a preliminary statistical study that shows how this gap affects the academic performance of students across all grades in a public school in Armenia, Quindío. It also discusses the implications of this phenomenon, the possible reasons why this situation has become a silent crisis, and the complexity of addressing this issue in the current academic context.

Keywords: reversed gender gap, masculinity crisis, gender differences.

Introducción

La discusión sobre la equidad y la inclusión en el sistema público de educación resulta fundamental para consolidar esta como una herramienta clave que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida de la población más vulnerable. Uno de los temas más debatidos en este marco es la brecha de género.

Existe suficiente evidencia que confirma la prevalencia de este fenómeno en diversos contextos, incluidas las escuelas públicas. No obstante, también se dispone de evidencia que apunta a dimensiones menos discutidas de una brecha creciente.

Un análisis detallado de los indicadores estadísticos evidencia una disparidad progresiva en el desempeño académico, los reportes disciplinarios y las barreras de aprendizaje, entre otros factores, que afectan principalmente a los estudiantes hombres (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023). Asimismo, las investigaciones en este campo muestran que los hombres se encuentran rezagados en múltiples dimensiones en casi todos los niveles educativos (Reeves, 2022).

En Colombia, la investigación sobre este fenómeno es aún incipiente, a pesar del creciente interés internacional en el tema. En este sentido, resulta fundamental estudiar de manera sistemática las manifestaciones más tangibles de esta brecha de género en las instituciones públicas, analizar las posibles causas de su existencia y proponer un marco de discusión que permita identificar estrategias para mitigar este problema.

Cuerpo y desarrollo

En la mayoría de las métricas educativas, los estudiantes hombres no alcanzan los mismos logros académicos que las mujeres (Farrell y Gray, 2018). Existe un amplio y creciente cuerpo de evidencia internacional que demuestra una disminución progresiva en el número de hombres que obtienen un título universitario, así como las posibles causas de este fenómeno (Farrell y Gray, 2018).

A pesar de que aún se registra una mayor presencia masculina en los campos STEM, el número de mujeres que ingresan a la educación superior en otros programas académicos,

así como el número de mujeres que se gradúan, es cada vez mayor (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023). De hecho, se observa una creciente sobrerrepresentación femenina en programas como ciencias sociales, licenciaturas, ciencias de la salud, enfermería y administración, entre otros.

Lo más preocupante es que las estadísticas nacionales evidencian una tendencia similar desde los primeros niveles educativos. Los indicadores muestran que los hombres presentan mayores dificultades para culminar la educación básica y media, así como un desempeño académico inferior en comparación con las mujeres (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023).

En una muestra poblacional de la ciudad, se confirmó que, en promedio, hay más niñas que niños con mejores resultados académicos en cada grado (véase figura 1). Asimismo, se identificó que los niños presentan una mayor frecuencia de reportes disciplinarios y, en mayor proporción, diagnósticos asociados a problemas de aprendizaje y procesos de medicación (véase figura 2).

Figura 1 Estudiantes con necesidades educativas especiales en la Secretaría de Educación de Armenia.

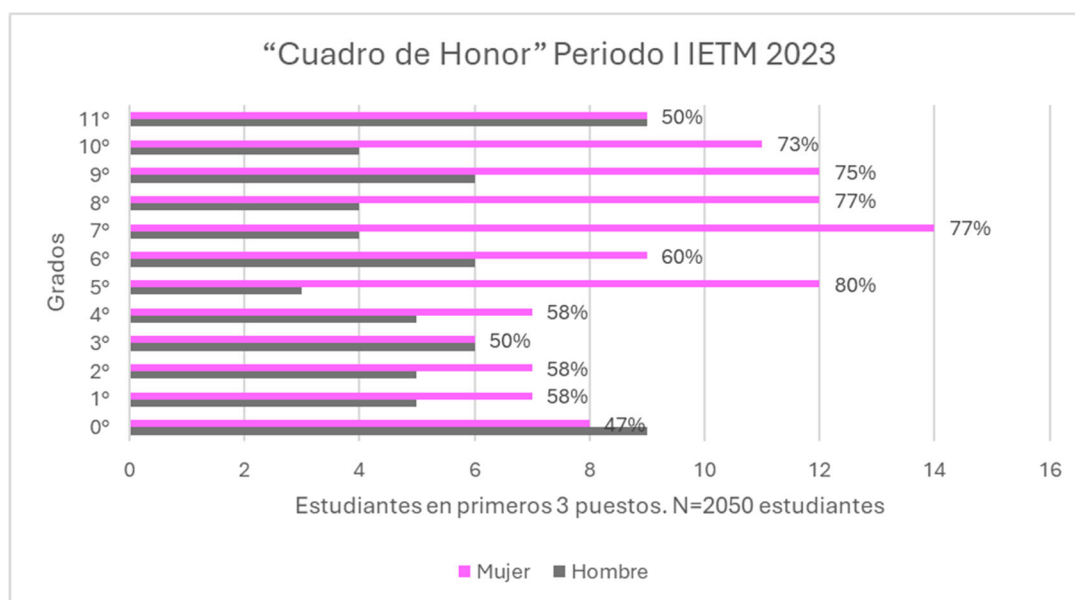
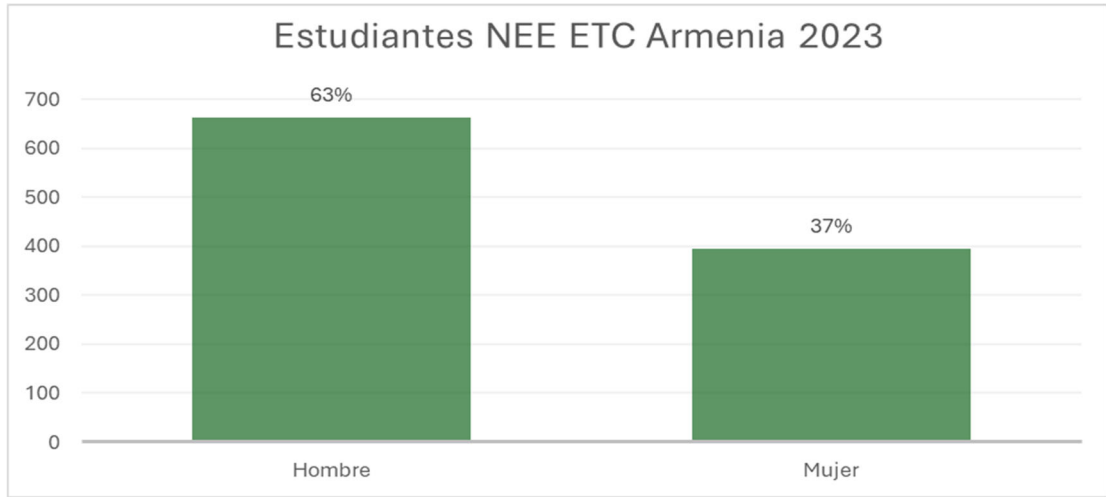


Figura 2. Estudiantes con necesidades educativas especiales, Secretaría de Educación de Armenia.



La evidencia sugiere la existencia de una brecha de género que se extiende desde la educación primaria hasta la educación superior, fenómeno que ha sido denominado por algunos expertos como la “crisis silenciosa de los hombres” o, más específicamente, como la brecha de género invertida en la educación (reverse gender gap in education, RGE).

Un factor central que puede explicar la persistencia de esta brecha son las prácticas de aula. Una de las principales limitaciones de las prácticas actuales radica en que, en su mayoría, no se fundamentan en un principio clave: los niños y las niñas aprenden de manera diferente. La investigación en ciencias del aprendizaje ha demostrado que ambos utilizan herramientas cognitivas distintas en contextos educativos formales, lo cual no implica que una forma de aprendizaje sea superior a la otra (Gurian, 2010).

Lo anterior sugiere que las prácticas institucionales tradicionales y rígidas tienden a privilegiar ciertos estilos de aprendizaje sobre otros. En este sentido, las rutinas de clase caracterizadas por el silencio constante y la restricción del movimiento pueden favorecer a un grupo de estudiantes más que a otro (Reeves, 2022). Diseñar un sistema educativo en el que determinadas características de aprendizaje se conviertan en desventajas genera un contexto problemático de desigualdad, especialmente cuando este fenómeno aún no ha sido suficientemente abordado en el debate académico.

La investigación internacional ha demostrado que una forma de reducir esta brecha consiste en documentar e implementar prácticas escolares que reconozcan el problema y

lo aborden de manera directa. Este tipo de estrategias requiere ser adaptado al contexto colombiano, particularmente en el escenario de posconflicto, donde la ausencia de figuras masculinas en los entornos familiares es significativa.

En Colombia, es frecuente que los niños crezcan sin una figura masculina en el hogar, y el entorno educativo también presenta una alta feminización. Por ejemplo, el 77 % del profesorado en educación primaria está conformado por mujeres, y esta proporción supera el 97 % en educación preescolar. La combinación de estos factores incide en los procesos de socialización de los estudiantes, generando mayores desafíos para los niños, quienes pueden carecer de referentes masculinos diversos que evidencien el valor del rol masculino en la comunidad (Farrell y Gray, 2018).

Las prácticas escolares e iniciativas institucionales orientadas a abordar esta brecha han mostrado resultados positivos, en la medida en que se fundamentan en un principio ampliamente reconocido en los estudios de género: cuando existe desigualdad de género, sus efectos impactan a la sociedad en su conjunto.

Cierre o epílogo

Puede resultar desalentadora la manera en que esta problemática ha sido invisibilizada por la comunidad académica local. Una posible explicación radica en la forma en que este tema suele asociarse con corrientes políticas de extrema derecha. En este sentido, abordar a los hombres como una población potencialmente afectada por dinámicas de discriminación no parece encajar fácilmente en los marcos contemporáneos del discurso de inclusión.

Tradicionalmente, no se ha considerado a los hombres como una población vulnerable, lo que dificulta una discusión rigurosa y sustentada en evidencia sobre un problema concreto (Reeves, 2022). Asimismo, puede identificarse una relación entre esta omisión y la existencia de sesgos ideológicos en el ámbito universitario, particularmente en algunas facultades de humanidades. Diversos estudios sugieren que la predominancia de ciertas orientaciones ideológicas puede influir en la visibilización —o invisibilización— de determinados problemas sociales, lo que dificulta, en algunos casos, el reconocimiento de fenómenos asociados a perspectivas distintas.

La discusión de este fenómeno requiere reconocer que no se trata de un problema de suma cero. Es posible que múltiples formas de discriminación coexistan simultáneamente. Las mujeres enfrentan diversas formas de desigualdad de género, y los hombres también pueden experimentar formas específicas de desventaja en determinados contextos.



Analizar estas dinámicas no implica restar importancia a otras formas de discriminación ni invalidar su existencia.

En este marco, resulta necesario profundizar en el estudio de las diferencias en los procesos de desarrollo y aprendizaje, considerando tanto factores cognitivos como socioculturales, con el fin de que las instituciones educativas puedan integrar este conocimiento en sus prácticas pedagógicas. Así como se diseñan estrategias educativas diferenciadas según la edad, también es pertinente considerar enfoques pedagógicos que atiendan a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje.

Es fundamental que esta discusión se incorpore de manera sistemática en la academia colombiana y en las instituciones educativas. La denominada brecha de género invertida constituye un punto ciego que no puede seguir generando efectos significativos sin una comprensión adecuada de sus causas, alcance e implicaciones.

Referencias

- Farrell, W. y Gray, J. (2018). *The boy crisis: Why our boys are struggling and what we can do about it*. BenBella Books.
- Gurian, M. (2010). *Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents*. John Wiley & Sons.
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *Informe n.º 73: Tasas de eficiencia educativa en Colombia: cobertura, matrícula, aprobación, reprobación y deserción*. <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-ydocumentos>
- Reeves, R. (2022). *Of boys and men: Why the modern male is struggling, why it matters, and what to do about it*. Brookings Institution Press.
- Sax, L. (2016). *Boys adrift: The five factors driving the growing epidemic of unmotivated boys and underachieving young men*. Basic Books.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Trayectos educativos/estéticos: espigando la experiencia del seminario-taller *Huellas, gestos y espacialidades*

Adriana Rocío Pérez Rincón¹

Resumen

El objetivo de este artículo de reflexión es recuperar la experiencia educativo-artística desarrollada con un grupo de estudiantes de la Maestría en Arte, Educación y Cultura (MAEC) de la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco del seminario-taller *Huellas, gestos y espacialidades* (HGE), realizado durante el segundo semestre de 2024. La experiencia artística y educativa se analiza a partir de la revisión de grabaciones sonoras de las clases, del diario de campo y de archivos fotográficos. Se trata, sobre todo, de volver sobre algunos ejercicios puntuales para proponer relecturas desde aproximaciones contemporáneas a la imaginación y la creación. Por ejemplo, se revisa el planteamiento del *espigar* (Varda, 2000; Hernández, 2007; Mora Méndez, 2020), de la distribución de lo sensible (Rancière, 2000; Bardet, 2012) y de la imaginación material (Soto Calderón, 2022). Estas comprensiones ofrecen rutas para habitar la contemporaneidad y cuidar los brotes que emergen en los procesos de creación.

Palabras clave: espigar, experiencia educativo-artística, procesos de creación.

1 Maestra en Artes Plásticas de la Universidad de Los Andes. Magister en Artes Plásticas de la Universidad de París 1 Panthéon Sorbonne. Doctora en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Durante el ejercicio docente en los programas de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) y en la Maestría en Arte, Educación y Cultura (MAEC) pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional, he acompañado espacios académicos de fundamentación en investigación en artes, teoría del arte y talleres de creación interdisciplinarios centrados en la experimentación y desarrollo de poéticas personales a través de la creación bidimensional.

Abstract

The objective of this reflection article is to recover the educational-artistic experience developed with a group of students from the Master's Degree in Art, Education and Culture (MAEC) at the Universidad Pedagógica Nacional, within the framework of the seminar-workshop *Huellas, gestos y espacialidades* (HGE), held during the second semester of 2024. The artistic and educational experience is analyzed through the review of class audio recordings, field notes, and photographic archives. It mainly seeks to revisit specific exercises in order to propose reinterpretations from contemporary approaches to imagination and creation. For example, it revisits the concept of gleaning (Varda, 2000; Hernández, 2007; Mora Méndez, 2020), the distribution of the sensible (Rancière, 2000; Bardet, 2012), and material imagination (Soto Calderón, 2022). These perspectives offer pathways to engage with contemporaneity and to nurture the emerging processes of creation.

Keywords: gleaning, educational-artistic experience, creative processes.

Introducción

En este artículo de reflexión se analiza e interpreta la experiencia educativa a través de acciones como caminar, mirar, espigar, recobrar, releer y reescribir. Mediante estas acciones se busca generar aproximaciones a la creación artística desde la experiencia e interrogar ideas fijas y esquemáticas a partir de prácticas que se abren a los acontecimientos de lo real que emergen en los bordes.

A modo de introducción, vale la pena detenerse en el verbo *espigar*, que remite literalmente a la acción de “recoger las espigas que quedan en el rastrojo” (Diccionario de la lengua española, <https://dle.rae.es/espigar?m=form>). Esta acepción del término se amplía a otros ámbitos y acciones en el documental *Los espigadores y la espigadora*, de la cineasta Agnès Varda (2000). Sobre este filme, Mora Méndez señala que “la manera en que Varda construye su montaje es parte del argumento mismo del filme: recoger algo que relumbre —puede ser una pintura clásica o una papa en forma de corazón— y (re) construir una constelación que la relacione a ella con este objeto: un viaje o un recorrido de recuerdos que admite lagunas y discontinuidades” (2020, p. 248).

A lo largo del filme, Agnès Varda evidencia los dispositivos que le permiten registrar sus recorridos: muestra la cámara portátil que le posibilita grabar con una mano mientras organiza objetos con la otra. De este modo, se sugiere que ella misma es también una espigadora de objetos e imágenes.

Según Hernández (2007), la metáfora del espigar constituye una forma de ruptura con modelos tradicionales vinculados a la educación artística visual. En primer lugar, cuestiona los dualismos que establecen roles fijos, como autor-lector, profesor-estudiante o productor-consumidor. En segundo lugar, propone interrogar las definiciones estáticas de la cultura visual para expandir esta concepción, entendiéndola como una forma de discurso que atiende a las subjetividades y a los modos de ver. En tercer lugar, destaca a los espigadores como creadores de nuevas narrativas. Finalmente, subraya que el gesto de apropiación del espigador “es un acto de subversión, en la medida en que se quiebra un papel asignado en la cadena de consumo” (Hernández, 2007, p. 16).

Si cambia la narrativa sobre la educación artística visual, también deberían transformarse las formas en que se conciben las prácticas educativas en artes visuales, así como las interacciones y mediaciones que se agencian en el aula. Tomando como punto de partida el espigar como una forma alternativa de pensar el ejercicio creativo desde los bordes, se plantea revisar la experiencia educativo-artística desarrollada en el marco del seminario-taller *Huellas, gestos y espacialidades* (HGE), realizado durante el segundo semestre de 2024 con diez estudiantes de la Maestría en Arte, Educación y Cultura (MAEC) de la Universidad Pedagógica Nacional.

En lo que sigue, se revisan algunos ejercicios creativos y se reflexiona sobre su potencial para interrogar binarismos y encontrar nuevas formas de relación en el aula, a través de procesos creativos dialógicos que se perfilan como posibles modalidades de formación para habitar la contemporaneidad.

Reflexiones sobre el seminario-taller: Huellas, gestos y espacialidades (HGE)

Con los estudiantes del seminario-taller HGE ocupamos un salón en el Parque Nacional (sede de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional) los sábados en la mañana. Un salón cercano, rodeado de árboles; un salón sin sillas, con un piso liso; un espacio vacío para movernos, mirarnos, hablarnos y comenzar una conversación sobre el aquí, sobre lo que sentimos y nos conmueve.

Los participantes del seminario provienen de diversas formaciones profesionales, como licenciados en educación artística, artes escénicas, música, artes visuales o ciencias humanas; en este escenario, la diversidad posibilitó un ejercicio continuo de diálogo de saberes. Asimismo, las preguntas por cómo nos sentíamos y la hospitalidad hacia la diferencia fueron también formas de pensar y tensionar las teorías sobre el arte, la educa-



ción y la cultura. Pensar con el cuerpo nos llevó al movimiento, al tacto, a palpar los propios pies con las manos y a sentir la atmósfera en la piel.

Apelar a lo sensible implicó la presencia en el espacio: estar ahí; intentar nombrar dónde se está, desde dónde se piensa, con quién; incluso, nombrar las ausencias y dejar que aparezcan y resuenen los silencios.

Se inicia este recorrido con la narración de uno de los ejercicios propuestos, cuyo objetivo consistió en describirse a una persona invidente: cómo se es, qué se quiere que retenga de la propia imagen y de los rasgos faciales. Este ejercicio resultó más difícil de lo que se pensó inicialmente.

Varios de los participantes asumieron descripciones psicológicas, centradas en emociones y temperamentos más que en rasgos físicos. Otros, en cambio, advirtieron la importancia de describir aspectos concretos y cotidianos, como la talla de sus zapatos, si llevaban el cabello suelto, su color de piel, el color de su ropa, sus lugares de origen o los roles que asumen según su género. A continuación, se presentan algunos fragmentos de estas descripciones:

Fragmentos de descripciones

Me identifico como artista no binario de raza mixta y vengo de la montaña alta tropical no me identifico como hombre blanco ni como mujer blanca. Soy emigrante. Nací en Bogotá y ahora vivo en New York. La gente me lee como hombre porque tengo el bigote, pero tengo pelo largo también que es un elemento femenino, y me gusta proyectarme así, porque refleja mi posición política y mi relación conmigo misma. (David Anaya Maya, 2024, grabación de clase archivo propio)

Soy Diana. Hoy tengo un overol de color negro. Provengo del Caquetá. A veces vengo como me visto en mi tierra caliente con mis shorts, y, a veces, vengo muy camuflada para tratar de pasar desapercibida en esta ciudad. (Diana Marcela Oballe Martínez, 2024, grabación de clase archivo propio)

A partir de este ejercicio se problematiza lo binario en relación con la identidad de género, así como la posibilidad de reinventarse y comprender los procesos de identificación como contingentes y abiertos, y no como esencialistas. En palabras de Butler, “si el género es los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género sea únicamente producto de un sexo” (2007, p. 54).

En este sentido, el género se produce socialmente y se performa, lo que permite la emergencia de múltiples posibilidades de autoproducción. Este ejercicio resulta fundante en la construcción de sí como artista y en la búsqueda por “hacer espacio para hacer arte” (David Anaya Maya, 2024, grabación de clase, archivo propio).

Esta incitación inicial a autodefinirse desde márgenes más amplios —y a veces ambiguos— permitió dar paso al trabajo de creación a partir de imágenes de archivo susceptibles de intervención, así como a la propuesta de instalaciones en el espacio. Dadas las características del lugar, fue fundamental realizar ejercicios de instalación y emplazamiento de objetos.

En algunos casos, los objetos se activaban a través de gestos performativos; la intención consistió en explorar otras formas de comunicación que dieran cabida a procesos inconscientes, preguntas abiertas y lecturas múltiples. En la siguiente descripción, Julián David reseña la instalación de su compañera Dayana Muñoz:

“La instalación de la compañera Dayana consistía en una especie de maqueta de una casa cortada a la mitad, donde sus puertas y ventanas se abrían en diferentes lados, ángulos y espacialidades. Me hizo reflexionar sobre el concepto de casa y su representación simbólica desde el dibujo: desde niños, nos enseñan a representarla mediante un cuadrado con un triángulo encima (techo), y, por lo general, esa imagen perdura a lo largo de la vida, aunque hoy en día los lugares que llamamos hogar han cambiado significativamente”. (Julián David Montoya, grabación de clase, archivo propio)

Esta instalación se ubicó en el borde de la ventana, lo que generó una cierta teatralidad que permitió interactuar con el objeto, vernos a través de sus recuadros y mirar hacia el exterior. Estas interacciones quedaron registradas en fotografías.

En el aula, las dinámicas partieron de detonantes creativos que impulsaban la sensibilidad, mientras los participantes decidían si estos resonaban o no con sus propias preguntas. De este modo, se generaron espacios para nombrar los hallazgos y, posteriormente, tiempos de elaboración individual: rumiar preguntas, reescribirlas, evocarlas, olvidarlas y volverlas a traer; desempolvar y hacer brillar los hallazgos.

Así, el salón se configuró como un punto de encuentro con lo emergente y la diferencia, lo que permitió compartir archivos y detonar procesos de creación articulados con recorridos por exposiciones y zonas periféricas de la ciudad, significativas para los maestros.



En esta apertura hacia el archivo resonó la exposición *María Mercedes Carranza. El oficio de vestirse*, en la que se encontraron atlas en forma de tríadas de objetos: fotografías y poemas. Entre ellos, el sofá tapizado con caligramas japoneses donde Carranza se sentaba a escribir; allí, una oquedad vacía evocaba su cuerpo ausente.

Esta muestra permitió evidenciar que hablar de huellas, gestos y espacialidades constituye otra forma de pensar la relación entre arte y archivo, lo que posibilita activar significaciones más rizomáticas, especialmente en el contexto de la digitalización (véase el Banco de Archivos Digitales de Artes en Colombia dedicado a María Mercedes Carranza: <https://badac.uniandes.edu.co/mariamercedescarranza/>).

Asimismo, se planteó la pregunta por las formas de lectura de estos archivos, entendidas como abiertas a nuevas interpretaciones. Este encuentro dio lugar, posteriormente, a un ejercicio de escritura con la huella, en el que se exploró la cotidianidad íntima de la mañana de cada participante mediante un juego narrativo en parejas, en el que se alternaban los roles de relator y escriba, mientras las huellas quedaban registradas en otro soporte mediante el uso de papel carbón.

La búsqueda continuó en la exposición *María Elvira Escallón. Encuentros en la fábrica de polvo*. Allí se atendió a un gesto insistente: la huella de la borradura escrita con arena de un pasaje de *La Ilíada* (canto III): “Detuvieron los corceles, bajaron de los carros y, dejando las armaduras en el fértil suelo, se pararon muy cerca los unos de los otros” (Escallón, 2017, video monocal).

En este punto, lo que capturó la atención fue la persistencia del gesto y los restos de significación que deja: resonancias en la memoria en las que algo, estando presente, aparece como borradura.

Epílogo

A lo largo del seminario, las experiencias en museos y exposiciones se alternaron con recorridos por calles y espacios como bibliotecas, huertas y senderos ecológicos. Resultó clave comprender la deriva como una operación que detona la creación e inquieta la mirada. Este ejercicio se fue articulando con lecturas, conversaciones y prácticas de creación colectiva, en las que cada participante podía explorar sus propias búsquedas.

De alguna manera, se entiende que la interacción académica está mediada por una relación que busca conmover, lo cual apela al movimiento del caminar como una forma de “poner y ponerse en movimiento en el momento presente, devenir imperceptible: uno deviene todo el mundo, y el mundo deviene, sin cesar, otro y uno” (Bardet, 2012, p. 86).

Desde esta perspectiva, se insiste en un compartir y devenir que el caminar posibilita y que se articula con una redistribución de lo sensible, entendida como “la repartición que se funda sobre un compartir espacios, tiempos y formas de actividad que determinan la manera misma de lo común, de la que unos y otros hacen parte” (Rancière, 2000, p. 12).

Estas prácticas del caminar con el grupo se llevaron a cabo en sesiones dentro y fuera del salón, entendido como un espacio de creación *in situ*, en el que se podían compartir los procesos y los brotes de preguntas y sentires que estaban por venir. Quizás es allí donde se encuentra la mayor resonancia con el planteamiento de una imaginación material (Soto Calderón, 2022), caracterizada por acoger y sostener la atención hacia lo sutil de la vida.

Por ello, las relaciones educativas, en lugar de estar regidas por convencionalismos y formalismos vacíos, se instituyen desde el dialogismo o, como lo enuncia Bonilla (2008), el encuentro educativo se comprende como conformado por

una alteridad permeable de encuentro con el afuera, y este encuentro comienza con el diálogo en el espacio de clase, donde lo público se hace comprensible, rebatible; donde el malentendido tiene la posibilidad de generar ideas; donde las grietas no tienen por qué necesariamente volverse traumáticas, sino emergencias donde se filtran posibilidades creativas (...) (p. 26).

De este modo, resulta fundamental comprender la dificultad y la incertidumbre de las grietas y los intersticios como figuras que permiten reencontrar, repensar y reescribir, así como abrir líneas de fuga. Es decir, el andar, el dar vueltas y el regresar sobre los propios pasos se configuran como una retórica constitutiva de los procesos educativos y artísticos, así como de la vida misma.

Referencias

- Bardet, M. (2012). *Pensar con-mover: Un encuentro entre danza y filosofía*. Cactus.
- Bonilla, M. (2008). Agrietamientos de los espacios de comunicación: Puntos sensibles de investigación desde la enseñanza como práctica. (*Pensamiento*), (*Palabra*). Y *Obra*, (1). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/revistafba/article/view/43>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación en artes visuales*. Octaedro.



Mora Méndez, N. (2020). Espigando el tiempo: Agnès Varda y Walter Benjamin en busca de la vida cotidiana. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 15(28), 238–251. <https://doi.org/10.14483/21450706.16259>

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible: Esthétique et politique*. La Fabrique.

Soto Calderón, A. (2022). *Imaginación material*. Cactus.

Varda, A. (Directora). (2000). *Los espigadores y la espigadora* [Película].



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Cultura y educación. Perspectiva benjaminiana en relación con jóvenes que estuvieron en el encierro*

Geiber Olinse Agudelo Torres¹

Resumen

El propósito de este trabajo es mostrar la necesidad de vincular la cultura y la educación en relación con jóvenes que, tras cometer delitos, estuvieron en el encierro y que ahora se encuentran en un estado de ruina. El método utilizado es el de la crítica cultural, basado en Walter Benjamin, entendida como una práctica que se detiene en aquello que no se ve o que, aun siendo latente, no es advertido. Esta perspectiva exige sumergirse en las ruinas y rescatar aquello que se encuentra amenazado por la resignación. Este artículo de reflexión se deriva del proyecto de tesis doctoral *Ciudad y ruina cultural: el proceso de jóvenes (ex) sancionados*. Se sostiene que los jóvenes en mención heredan una ruina que se oculta en la cultura, lo cual pone en suspenso sus vidas. Asimismo, se plantea que una tarea de la educación es actuar como el trapero: aquel que limpia, observa y encuentra oportunidades en lo que parece muerto, dotándolo de sentido.

Palabras clave: cultura; educación; ciudad; jóvenes.

* Trabajo derivado de la investigación *Ciudad y ruina cultural*. El proceso de hombres jóvenes (ex)sancionados del Doctorado en Ciencias de la Educación - Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia. Investigación dirigida por el profesor Alexander Hincapié García.

¹ Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura Medellín. Integrante del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) Universidad de San Buenaventura Medellín. Docente oficial de la Secretaría de Educación de Medellín; docente de cátedra Universidad de Antioquia.

Abstract

The purpose of this work is to show the need to link culture and education in relation to young people who, after committing crimes, were incarcerated and are now in a state of ruin. The method used is cultural criticism, based on Walter Benjamin, understood as a practice that focuses on what is not seen or that, although latent, goes unnoticed. It requires immersion in ruins and the rescue of what is threatened by resignation. This is a reflective article derived from the doctoral thesis project *City and Cultural Ruin: The Process of (Ex)-Sanctioned Youth*. It is argued that these young people inherit a ruin hidden in culture, which places their lives in suspension. Likewise, it is proposed that one of the tasks of education is to act like the ragpicker: one who cleans, observes, and finds opportunities in what appears dead, giving it meaning.

Keywords: culture; education; city; young people.

Introducción

Los recuerdos de mi primera experiencia como maestro están atravesados por la muerte. Conservo cartas, camándulas, fotografías..., que permanecen inertes, como sus creadores: jóvenes que estuvieron en el encierro. Para mí, son pequeños escombros que cobran vida cuando me hacen pensar en Breiner, en Salomón...

Me suscribo entonces a Mate (2006), cuando sugiere dar sentido a lo inerte para dar sentido a los vivos; es decir, a mí, que no quiero arrojarme al mundo de las posibilidades tentadoras y fáciles, sino a la experiencia de lo imposible. Aquellos jóvenes no solo reposan en un cementerio: desde allí gritan; son la concreción de la ruina, reflejo de la caducidad humana y vestigios de una barbarie oculta en la cultura.

Fueron varios los golpes que recibí al enterarme de que mataron a cada uno de ellos, y esos golpes siguen vigentes ante la certeza de que cualquiera continuará su encuentro con las balas o con aquello que cause la muerte. ¿Habrà algo por rescatar en esos escombros y en esos muertos?

Este trabajo explora el problema de la educación desde la perspectiva de Walter Benjamin, en relación con los jóvenes que estuvieron en el encierro, quienes interactúan con la ciudad, pero que, a su vez, son desechos de ella y de la cultura. En primer lugar, se presenta un breve abordaje del lugar que ocupan estos jóvenes en relación con la cultura y la ciudad. Posteriormente, se propone una aproximación crítica a la educación a partir

de algunas ideas del filósofo mencionado, en relación con los vencidos: los jóvenes que pasaron por el encierro.

Cultura y ciudad. A propósito de jóvenes que estuvieron en el encierro

Deambular por la ciudad es toparse con lo que está muerto. Pisamos sus huellas y chocamos con sus cuerpos: cuerpos herederos de la barbarie, que crecieron bajo la sombra; cuerpos desechados que conforman una ruina: la cultural. Hablo de jóvenes que estuvieron encerrados por cometer delitos siendo menores de edad y que ahora sirven para abastecer de muertos a la ciudad. No tienen presencia en la cultura; lo poco que queda de ellos está muriendo.

Tal situación evidencia la antinomia entre cultura y civilización. Si algo queda claro en un autor como Nietzsche es que la cultura debe implicar la libertad; pero, si con la civilización se busca lo contrario, solo se afirma la existencia de los vencedores. Los vencidos apenas sobreviven mientras persiguen algo que no tienen claro, pero que se afina en alguna idea de progreso. En específico, estos jóvenes sirven para que les sean delegados los males de la cultura y la ciudad.

La idea de cultura que Benjamin pone en cuestión tiene que ver con una noción que la humanidad no solo ha cosificado, sino que, además, ha situado en lo más superficial de la sociedad. No solo es importante cómo surgen ciertas prácticas culturales; también lo es el conjunto de fundamentos que validan su perdurabilidad en relación con los hechos sociales y con su transformación. Tal perdurabilidad no depende de una existencia autónoma, sino de la forma en que se alimenta y de cómo interactuamos con ella.

Puede entenderse la cultura, siguiendo a Benjamin, como un saber que señala los límites del progreso, de la ciudad y de sus barbaridades: un saber que se convierte en experiencia y que se vincula con la vida. Por su parte, la ruina cultural deviene no solo de la barbarie —por la cual la situación de los jóvenes mencionados es la de su estado de muerte y desecho—, sino también del hecho de que la historia de la cultura se alimenta del inventario, pero no ha propiciado un proceso que conduzca a la comprensión y a la concienciación de su estado (Benjamin, 2005).

La cultura no corresponde únicamente a costumbres, sino a la experiencia; es decir, a la transformación (Benjamin, 2020). Se trata de un proceso educativo comprometido con la vida. De ahí que no se pueda hablar de educación y, al mismo tiempo, deshacer al otro; por el contrario, urge rescatar lo vivo y encontrar oportunidades en los desechos.



Frente a ello, Walter Benjamin se convierte en un trapero que se sumerge en las cenizas: muestra la poca vida que queda y despierta lo cadavérico. Como señala Mate: “Para Benjamin, los vestidos de la gran moda solo son trapos, y los trapos, a veces, son minas donde se oculta, cual material precioso, la verdad” (2006, p. 35).

Walter Benjamin y el problema de la educación

Si Benjamin (2006) es un crítico de la cultura, entonces el objeto de su crítica también es la educación. Tal vez, en ese estado de *facies hipocrática* de la cultura que revela en *El origen del Trauerspiel alemán*, haya elementos que permitan pensar la educación o el papel de quienes debemos intervenir en ella.

La educación tiene relación con la instrucción: es necesaria para la interacción con el mundo, pero no es suficiente. En realidad, debe ampliar la perspectiva para renunciar a fórmulas establecidas. Benjamin nos insta a ser críticos de la cultura y, para ello, son fundamentales el conocimiento, la sensibilidad y una cierta hostilidad que permita arrancar las capas que ocultan la vida y la ponen en riesgo. Se trata de una crítica que permita despertarnos.

¿Pero despertarnos de qué? ¿Para qué? La imagen del despertar, utilizada por el pensador berlinés, muestra el estado deplorable del ser humano, el desperdicio de sus capacidades, la quietud de la mayoría y la barbarie de unos pocos (Benjamin, 2005). Si su propósito era despertar del siglo XIX, del estado de cosas de su época, hoy resulta necesario dejar caer martillazos sobre nuestras conciencias para interrumpir el profundo sueño en el que nos encontramos: aquel que nos hace pasar de largo ante el desprecio, que naturaliza al ser humano miserable, que valida el suplicio y promueve la muerte.

Parece vigente la idea de que aún no existe una historia de la cultura que dé cuenta del estado de barbarie; y, si la hay, no existen condiciones ni voluntades que permitan su comprensión (Benjamin, 1989). ¿No es la educación, como proceso de transmisión cultural, la que debería despertarnos y, por lo tanto, la que debe asumir las consecuencias del carácter azaroso en que el ser humano ha convertido la vida?

Así como Benjamin utiliza el lenguaje para desarmar la historia oficial, la educación debe constituirse en el medio por el cual se deconstruyan las premisas que ella misma contribuye a crear. No se trata solo de transmitir la cultura: esta debe ser depurada para erradicar la barbarie camuflada en su interior. De ahí que la tarea señalada por el filósofo alemán consista en situar la educación en el ámbito de lo contingente.

Un ensayo titulado *Programa de un teatro infantil proletario* plantea la necesidad de separar, respecto de la burguesía, la manera en que el niño proletario recibe la educación. Tal separación se relaciona con la objetividad en que se enmarca; es decir, con el compromiso frente a la asfixia del niño proletario, el hambre, la infamia y su propia muerte. Mientras la burguesía se empeña en buscar ideas que fundamenten la educación de sus hijos, el proletariado no tiene otra idea que sus propios hijos y su propia miseria (Benjamin, 1989).

La educación —afirma Benjamin— no comienza con la instrucción ni con la corrección: su punto de partida es la observación. En la mirada y en cada gesto del niño proletario hay una señal que revela la ruina que debe ser considerada por la educación. Esta, a su vez, deberá iluminar, mediante la crítica, la vida que se disuelve.

Benjamin sostiene que dichas señales no pueden transformarse sin un educador y una educación que se distancien de las ideas ilusorias de la burguesía, la cual se sostiene sobre la ilusión del proletariado, cuyo ciclo vital no le permite acceder a privilegio alguno. La educación del proletariado responde a lo que aún le queda de chispa vital: la hace aparecer y le da acceso a un mundo de ideas concretas, cuya función es rescatarlo de las ideas abstractas.

Benjamin es un filósofo que, además de ocuparse de lo muerto o de aquello que está en proceso de morir, lo hace con el propósito de rescatar lo que aún agoniza, para reconocer la vida. Su tarea final consiste, por remota que parezca la presencia de lo vivo, en mostrar su significado.

Bajo esta perspectiva, la educación es el umbral por el que ha de entrar el Mesías, no como figura mítica, sino como una presencia concreta capaz de desvalorizar la barbarie real y cotidiana. Solo así es posible pensar en un Mesías de carne y hueso, que devenga de quienes sufren, de quienes se desvanecen —de los jóvenes a los que he hecho referencia—, pero también de quienes tienen la posibilidad del conocimiento: aquellos que lo generan y lo transmiten.

Cierre o epílogo

¿Cómo es la educación de quienes educan? ¿Qué elementos de esa educación —y de qué manera— alimentan la fundamentación, la exigencia y la coherencia con la vida, de modo que sea posible la transmisión de la cultura? Si ello falla, no hay manera de escapar a las ruinas que se filtran y se apoderan de los cuerpos hasta suspender la vida.



La cultura se transmite cuando se accede a la experiencia, entendida como un acontecimiento individual que entrelaza el saber, la sensibilidad, la reflexión y la vida en función de la transformación de sí. “¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?”, pregunta Benjamin (2020). Los jóvenes que estuvieron en el encierro han tenido vivencias, pero no una verdadera aproximación a la experiencia. Están configurados para la servidumbre: beben de las ruinas que les son transmitidas.

Urge, entonces, sumergirse en la ciudad y adentrarse en sus ruinas para leerlas e interpretarlas. La tarea de la educación puede entenderse como el acto de salvar de la resignación, que se convierte en cómplice de la muerte: una tarea que moviliza las vidas en suspenso.

Hincapié García (2016) se refiere a la crítica revolucionaria que sitúa en el centro a la juventud; es decir, aquella que “tiene que mostrarle la necesidad de los sentimientos de comunidad y la necesidad de la consciencia de sí como fuerza revolucionaria” (p. 268). Lo anterior, con el fin de que dicha juventud se asuma como su propia fuerza para luchar contra aquello que ha sido decidido por otros, pero que ha recaído sobre ella.

Nada pueden decir los jóvenes a los que me he referido, pues se encuentran muertos o en proceso de morir. Sin embargo, si la educación encuentra el modo de decir algo sobre ellos —en el intento de iluminar sus nombres—, tal vez logre suspender esa muerte y concederles una posibilidad.

Referencias

- Benjamin, W. (1989). *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Ediciones Nueva Visión.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Akal.
- Benjamin, W. (2006). *Obras*. Abada Editores.
- Benjamin, W. (2020). *Obras: libro II*. Titivillus.
- Hincapié-García, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios*, 13(32), 257–279.
- Mate, M. R. (2006). *Medianoche en la historia*. Trotta.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



El currículo en perspectiva de género: una relación para pensar la igualdad en la escuela

Jhonny Roper Pacheco

Resumen

El presente artículo de reflexión parte de un ejercicio hermenéutico cuyo objetivo es plantear y abrir la discusión en torno al currículo en perspectiva de género y a las posibilidades políticas y prácticas para analizar y repensar los discursos de y en la escuela. El autor plantea algunas nociones curriculares como resultado de determinadas condiciones históricas, así como la necesidad de asumir una posición crítica y de propiciar un acercamiento a la representación desigual de la mujer en los libros de texto. Entre las ideas de cierre, se señala que el currículo debe asumirse como un texto que requiere del análisis del profesorado, además de una mayor participación del estudiantado en la toma de decisiones curriculares y de la emergencia de una pedagogía feminista que contribuya a pensar la escuela como un escenario más igualitario.

Palabras clave: currículo en perspectiva de género, escuela, igualdad, pedagogía feminista

Abstract

This reflective article is based on a hermeneutic exercise whose objective is to raise and open the discussion around the curriculum from a gender perspective and the political and practical possibilities for analyzing and rethinking the discourses of and within the school. The author proposes some curricular notions as the result of specific historical conditions, as well as the need to adopt a critical position and to promote an approach to the unequal representation of women in textbooks. Among the concluding ideas, it is noted that the curriculum should be understood as a text that requires analysis by the teaching staff, as well as greater involvement of the student body in curricular decision-making and the emergence of a feminist pedagogy that helps conceive the school as a more egalitarian setting.

Keywords: curriculum from a gender perspective, equality, feminist pedagogy, school

Introducción

Desde finales del siglo pasado hasta la actualidad, los y las académicas han teorizado y problematizado diversos fenómenos relacionados con el currículo. Este documento propone pensar el currículo desde una perspectiva de género, a partir de la teoría crítica y del feminismo filosófico. Se presenta una reflexión conceptual derivada de un apartado del marco teórico de la propuesta de tesis doctoral titulada *Discursos y discriminación de género en tres colegios públicos de Bogotá*. Asimismo, se plantea un breve recorrido por algunas nociones de currículo desde las pedagogías críticas, articuladas con ideas del feminismo filosófico, dado que ambas corrientes o tradiciones de pensamiento comparten apuestas en torno a la transformación social.

En este contexto, se evidencia una realidad fenoménica y discursiva que refleja desigualdades de género, resultado de condiciones históricas sedimentadas y de carácter androcéntrico que, según el estado del arte de la propuesta doctoral, comienzan a ser cuestionadas en la escuela bogotana. Desde una pedagogía feminista, estas condiciones pueden ser problematizadas a partir del cuestionamiento de los discursos curriculares que reproducen discriminación por razón de género (hooks, 1994; Gutiérrez, 2022).

Este artículo de reflexión tiene como objetivo analizar algunas posibilidades analíticas y pedagógicas que implica pensar el currículo en perspectiva de género, con el fin de contribuir a la construcción de la escuela como un espacio diverso, crítico e igualitario.

Desarrollo

El currículo puede ser teorizado desde diversas perspectivas. Sin embargo, sus definiciones no son unívocas, dado que no se trata de un concepto monolítico. En este sentido, Posner (2005) plantea una lista de rasgos del currículo —como las rutas de estudio, los programas, las asignaturas y los libros de texto, entre otros— que hacen parte de una comprensión situada. Esto implica que el currículo debe entenderse en función de condiciones contextuales; en consecuencia, la noción curricular es amplia y prescriptiva, e incluye las necesidades del estudiantado.

Desde la perspectiva crítica, Apple (1979) define el currículo como una herramienta utilizada por las escuelas para reproducir ideologías hegemónicas acerca del conocimiento y reforzar un orden social establecido. En este marco, el educador se sitúa en una compleja red de relaciones que incluye la morfología de las interacciones que perpetúan

tales dinámicas en las aulas. Esta definición tiende a invisibilizar la resistencia y la voz del estudiantado: “toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes” (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 9). Tal posición asume al estudiante como un sujeto pasivo, susceptible de ser discriminado debido a las complejas relaciones de poder presentes en la escuela, como, por ejemplo, la del profesor como figura de autoridad frente a un estudiante que desconoce el mundo.

Investigadores de diversas disciplinas han teorizado sobre el currículo oculto y coinciden en definirlo como un conjunto de normas y valores que no hacen parte del currículo oficial, pero que impactan de manera significativa al estudiantado (Torres, 1998; Posner, 2005; Giroux, 2004). En este punto se destacan dos ideas: (1) asumir el currículo oculto como una posibilidad analítica para comprender la escuela como un escenario político que construye subjetividades a través de prácticas y discursos, en los cuales pueden evidenciarse relaciones de género asimétricas; (2) reconocer “los silencios estructurales y los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela” (Giroux, 2004, p. 89). En este sentido, surgen preguntas como: ¿de qué temas no se habla en el currículo oficial y por qué?, ¿qué posibilidades genera el análisis del currículo oculto para repensar el currículo oficial?, ¿cómo la relación entre currículo oculto y género posibilita acciones dentro del aula?

La idea anterior es coherente con los planteamientos de Torres (1998), para quien la escuela invisibiliza a las niñas y privilegia a los niños, construyendo relaciones intersubjetivas que configuran desigualdades. Estas emergen a partir de variables contextuales como la raza, la clase social y el género. De ello se desprende que los comportamientos “masculinos” son considerados más estratégicos para alcanzar el éxito en las aulas, lo cual se evidencia en formas de interacción como el uso de la voz alta o la mayor solicitud de la palabra por parte de los niños.

En consecuencia, el autor señala la falta de atención hacia “las cuestiones que favorezcan la visibilidad de todos y cada uno de los niños y las niñas existentes en el aula y que tratan de impedir su invisibilidad” (Torres, 1998, p. 163). De este modo, resulta imperativo que los docentes aborden el currículo oculto como un objeto de conocimiento que permita tensionar las formas poco cuestionadas que producen desigualdades de género.

La reflexión crítica en torno al currículo y su problematización como objeto de estudio permiten reconocer su recorrido histórico y las tensiones que lo atraviesan, promover la deconstrucción del conocimiento curricular y cuestionar los discursos de neutralidad.



Por un lado, Gimeno (1988) plantea que el currículo es una forma de pensar la escuela históricamente configurada en un entramado cultural, social y escolar que requiere análisis crítico para desentrañar sus valores y supuestos.

Por otro lado, Apple (1986) expone el vínculo histórico entre la enseñanza preescolar, la escuela primaria y el aparato ideológico asociado a lo doméstico y la maternidad. Esto evidencia una escuela y un currículo generizados, no ajenos a la investigación. Por su parte, Pinar et al. (1995) abordan el currículo como un texto político y de género, explicando cómo el currículo contribuye a interiorizar normas patriarcales y señalando la necesidad de problematizarlo desde una perspectiva de género.

De lo anterior se derivan dos consideraciones: en primer lugar, el currículo puede constituirse en una herramienta práctica dentro y fuera del aula para cuestionar las relaciones de poder y desigualdad, cuyos efectos recaen mayoritariamente en las mujeres y las niñas (Akpakwu, 2014); en segundo lugar, comprender el currículo como un dispositivo hegemónico que reproduce ideas binarias de género implica reconocer cómo se invisibilizan las complejidades del estudiantado y se imponen visiones dominantes del mundo sin cuestionar la estructura androcéntrica (Apple, 1979).

En consecuencia, esta perspectiva curricular abre la posibilidad de construir marcos analíticos alternativos que desafíen las formas tradicionales de concebir la escuela, el estudiantado y las identidades de género. En este sentido, Díez Gutiérrez (2022) plantea la necesidad de pensar currículos escolares que cuestionen las narrativas que reproducen desigualdad y discriminación, con el fin de promover una escuela transformadora.

El currículo oficial es el resultado de decisiones tomadas por actores responsables de definir qué debe aprender el estudiantado y qué contenidos son pertinentes para alcanzar determinados objetivos. En este sentido, Leach (2003) afirma que “el currículo no puede ser considerado como neutral y objetivo” (p. 102). Así, el tipo de currículo adoptado reproduce concepciones de género arraigadas en gramáticas sociales históricamente sedimentadas y poco cuestionadas.

Uno de los dispositivos mediante los cuales se reproducen estas desigualdades son los libros de texto. El estudiantado está expuesto a una amplia variedad de materiales educativos que suelen contener sesgos y estereotipos de género (Hoppers y Pehrsson, 1998), evidentes en sus representaciones visuales. Apple (1988) critica la supuesta autonomía de los libros de texto y señala cómo estos refuerzan discursos hegemónicos que influyen en las construcciones de género tanto del profesorado como del estudiantado.

Las mujeres suelen ser representadas en roles limitados, asociados a la dependencia y a características pasivas como la obediencia o la timidez. Por su parte, los hombres son representados como activos, valientes y emocionalmente restringidos. Estas representaciones inciden en las expectativas y en la construcción de identidades de género en el estudiantado (Leach, 2003).

Esto contribuye a normalizar formas estereotipadas de ser hombre o mujer. Por ello, se propone que los materiales educativos sean analizados desde una perspectiva de género. En este sentido, Kostas (2019) advierte que las representaciones de género en los textos pueden resultar problemáticas, por lo que las políticas educativas deben prestar atención a estos procesos.

De estas reflexiones surgen preguntas como: ¿con qué herramientas teóricas cuenta el profesorado para analizar los documentos curriculares?, ¿qué tipo de subjetividades de género se configuran a partir de estas prácticas? En este marco, Giraldo-Gil (2018) plantea que una perspectiva feminista del currículo permite, por un lado, analizar discursos escolares que producen discriminación y, por otro, cuestionar la visión binaria del género y ampliar la comprensión de las múltiples posicionalidades del estudiantado.

Miller (1982, como se cita en Pinar et al., 1995) señala la necesidad de analizar discursos generizados que contribuyan a la construcción de una pedagogía feminista orientada a la transformación curricular. Esta idea se articula con Pinar et al. (1995), quienes plantean la importancia de analizar cómo el género permea las formas de conocimiento.

En el contexto colombiano, comienzan a emerger estudios que buscan saldar la deuda histórica en torno al análisis curricular con perspectiva de género. Investigaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá (Bermúdez, 2022) evidencian la necesidad de cuestionar discursos escolares que limitan la agencia del estudiantado. Asimismo, Pinilla (2022) propone la perspectiva de género como una herramienta transversal que permite problematizar las prácticas pedagógicas.

Finalmente, resulta pertinente proponer marcos de acción desde una pedagogía feminista que contribuyan a transformar la cultura patriarcal en contextos escolares. En esta línea, Ríos (2015) plantea la necesidad de prácticas pedagógicas centradas en el cuidado de sí y del otro, mientras que Martínez (2016) propone pedagogías feministas situadas que reconozcan la intersección de múltiples categorías de diferencia.



Cierre

Comprender e interpretar el currículo en perspectiva de género, desde un enfoque crítico, permite repensar la escuela a partir de tres ámbitos que cuestionan las relaciones de poder normalizadas en los espacios escolares.

En primer lugar, se plantea la posibilidad de reconocer el currículo como un texto político y de género, a partir del cual es posible asumir una postura analítica tanto desde el papel del profesorado en la toma de decisiones curriculares como desde la forma en que el currículo se implementa en el aula. Esto implica favorecer un rol más activo y protagónico del estudiantado en las dinámicas escolares. En este sentido, investigaciones como la desarrollada en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), en la tesis doctoral de Tiusaba (2023), evidencian, en uno de sus apartados, cómo los discursos de la política pública no logran permear de manera significativa los currículos de la escuela pública de Bogotá, así como la limitada participación del estudiantado en la operativización del currículo.

En segundo lugar, resulta pertinente analizar el material educativo con el fin de generar posibilidades teóricas y metodológicas que permitan cuestionar los discursos de discriminación asociados a los mandatos de género. Históricamente, las mujeres han sido representadas como un grupo subordinado dentro de un orden patriarcal incuestionado en la escuela. Asimismo, las formas en que se silencian o minorizan identidades diversas evidencian la necesidad de una apuesta pedagógica orientada a desbinarizar el currículo.

En tercer lugar, Miller (1982) señala la importancia del análisis del currículo como un discurso generizado, el cual puede incidir en la configuración de una pedagogía feminista situada que contribuya a transformar y dinamizar el currículo. Esto permite repensar las formas en que se aborda la pedagogía. En esta línea, una perspectiva feminista, desde los planteamientos de hooks (1994, 2000), puede contribuir a la construcción de espacios escolares menos discriminatorios y androcéntricos, así como a la comprensión de un mundo diverso y complejo.

Por último, la experiencia como docente-investigador ha posibilitado transformaciones tanto personales como en la práctica pedagógica. En primer lugar, ha permitido situar el currículo como un texto generizado en el que se visibilizan desigualdades que afectan, principalmente, a niñas que no se ajustan a los mandatos de masculinidades y feminidades hegemónicas. En segundo lugar, ha implicado una reconfiguración constante del quehacer pedagógico, a partir del diálogo entre diversas posturas teóricas que, lejos de

ser excluyentes, ofrecen puntos de intersección útiles para fomentar el pensamiento crítico del estudiantado y sus experiencias de género. Finalmente, ha conducido a la implementación de una pedagogía en perspectiva feminista que contribuye a la deconstrucción de ideas sexistas previamente naturalizadas.

Desde una posición situada, en tanto sujeto hombre, heterosexual y mestizo, lo anterior se articula con la idea de algunas pensadoras feministas que han señalado que el problema no radica en los hombres, sino en el patriarcado, el sexismo y las estructuras de dominación masculina (hooks, 2017, p. 93).

Referencias

- Apple, M. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge & Kegan Paul.
- Bermúdez, L. (2022). *Género y diversidad sexual: Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI*. IDEP.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gutiérrez, E. J. (2022). Pedagogía antifascista: una educación inclusiva, democrática y del bien común ante el auge del fascismo y la xenofobia. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (35), 55–76. <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2022.35.03>
- hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.
- Leach, F. (2003). *Practising gender analysis in education*. Oxfam.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129–151.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., y Taubman, P. (1995). Understanding curriculum as gender text. En W. Pinar, W. Reynolds, P. Slattery y P. Taubman, *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (pp. 358–403).
- Pinilla, N. (2022). Transformación histórica y social del concepto de género en el aula: permanencias e irrupciones. En L. Bermúdez (Ed.), *Género y diversidad sexual: Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI* (pp. 32–49). IDEP.
- Ríos, M. (2015). Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 25(2), 123–143.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Las cartas de mujeres: comprensiones acerca de la formación y la configuración de las subjetividades

Andrea Rodríguez Vega¹

Resumen

La configuración de las subjetividades se encuentra asociada a los modos de subjetivación, los cuales se vinculan con las formas de producción y control de los sujetos en el tiempo histórico, cultural y sociopolítico del siglo XXI en Colombia, gestando nuevas formas de interacción. Así, las experiencias de formación se convierten en posibilidades para la reconfiguración de las subjetividades. La presente ponencia da cuenta de un proceso de reflexión que emerge de una investigación en curso acerca de cómo se configuran las subjetividades de las mujeres que habitan o habitaron contextos de violencia y que, a través de las cartas, evidencian sus formas de resistencia a los mecanismos de dominación que condicionan las formas de ser, estar y habitar el mundo, pero que, a su vez, les permiten ser protagonistas de revoluciones moleculares que contribuyen al tránsito hacia la paz en la sociedad colombiana.

Palabras clave: cartas, formación, modos de subjetivación, subjetividades.

Abstract

The configuration of subjectivities is associated with modes of subjectivation, which are linked to forms of production and control of subjects within the historical, cultural, and sociopolitical context of 21st-century Colombia, giving rise to new forms of interaction.

¹ Docente Ocasional Universidad Pedagógica Nacional, Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Magister en Educación de la Universidad del Estado de Mato Grosso (Brasil), Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia, Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo Electrónico: arodriguezv@upn.edu.co arodriguezveg@gmail.com

Thus, educational experiences become possibilities for the reconfiguration of subjectivities. This paper presents a reflective process emerging from ongoing research on how the subjectivities of women who live or have lived in contexts of violence are configured and how, through letters, they express their forms of resistance to mechanisms of domination that shape ways of being and inhabiting the world, while also enabling them to become protagonists of molecular revolutions that contribute to the transition toward peace in Colombian society.

Keywords: formation, letters, modes of subjectivation, subjectivities.

Introducción

Colombia, a lo largo de los años, ha vivido las huellas de los conflictos que se han arraigado en su geografía, en los cuales, de manera directa o indirecta, se han visto involucradas niñas, niños, mujeres y hombres. En este contexto, resulta necesario preguntarse cómo los sujetos han experimentado, creado y recreado los hechos relacionados con la violencia en un ejercicio de apropiación dialógica.

Este contexto invita a explorar las subjetividades y los modos de subjetivación, los cuales pueden ser analizados e interpretados a través de los procesos de formación, las experiencias, percepciones y emociones que cada grupo y cada persona vive en relación con su entorno, así como las maneras en que estas son apropiadas.

Así, explorar la configuración de las subjetividades y comprender los modos de subjetivación en Colombia permite entender cómo los diferentes actores sociales interpretan y responden a su historia; además, contribuye a identificar expresiones de lucha por el reconocimiento, los derechos y la dignidad. Esto posibilita visibilizar voces que, a menudo, han sido marginadas en la narrativa oficial y en sus discursos hegemónicos.

Las reflexiones que aquí se presentan buscan indagar por las posibilidades formativas de los sujetos a través de la experiencia vivida y del encuentro intersubjetivo con otras enunciaciones, como la escritura de cartas. En este escenario, las voces de las mujeres que han experimentado los duelos generados por la violencia —como la pérdida de personas en el marco del conflicto armado colombiano—, que han habitado los silencios y las ausencias de quienes han desaparecido, y que han sido vulneradas en su intimidad por el uso y abuso de sus cuerpos, permiten reconocer su papel protagónico en el conflicto. En este sentido, la posibilidad de conocer lo que tienen para decir permite comprender las huellas que la violencia ha dejado en sus cuerpos y mentes, así como sus

formas de resistencia, las cuales les posibilitan persistir y continuar construyendo futuros posibles.

De manera particular, las cartas, que constituyen el corpus documental de las reflexiones aquí planteadas, hacen parte de una selección de la colección *Cartas de la persistencia*, producto de un proyecto epistolar llevado a cabo por la Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) y el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD), desarrollado entre abril y septiembre de 2007. Dicha convocatoria tuvo como objetivo recoger, a través de cartas, las historias de los y las colombianas, con el fin de dar cuenta de aspectos cotidianos, historias colectivas, memorias, emociones, comprensiones y vivencias relacionadas con el conflicto armado, en respuesta a la pregunta: ¿Cómo se cultiva la persistencia para seguir viviendo en Colombia a pesar de las adversidades? (BANREP, 2024).

El análisis de las cartas enviadas a esta convocatoria resulta fundamental para comprender cómo las personas narran sus experiencias de resistencia y adaptación en contextos de adversidad. En este sentido, el proyecto buscó recopilar relatos epistolares de la ciudadanía colombiana en diversos contextos de vulnerabilidad, desde territorios afectados por la violencia hasta zonas marcadas por la pobreza y la exclusión social, con el propósito de explorar las voces y narrativas de quienes han enfrentado situaciones de gran desafío y transformación.

En las reflexiones que emergen del corpus documental se evidencia que las cartas escritas por mujeres en distintas regiones del país buscan dar a conocer sus formas de persistencia y resistencia frente a adversidades cotidianas, políticas y económicas. Estas cartas constituyen manifestaciones íntimas y relacionales que resultan valiosas para comprender cómo las personas se expresan y se definen en función de múltiples dimensiones identitarias, como el género, la raza, la clase social y el territorio.

Cuerpo y desarrollo

La escritura epistolar da cuenta de las formas de expresión íntima de las remitentes. En este sentido, las cartas que hacen parte de la colección *Cartas de la persistencia* constituyen relatos de mujeres ubicadas en el territorio nacional que se configuran como testimonios vitales, los cuales ofrecen una visión detallada de sus condiciones de vida, luchas y esperanzas. A través de la escritura, estas mujeres narran sus realidades en medio de los silencios que atraviesan en la cotidianidad; por ello, las cartas están cargadas de una



emocionalidad latente y manifiesta que posibilita la emergencia de una relación empática entre la escritora y el lector.

En su lectura se evidencian tensiones entre el deseo de transformar la vida y las dificultades para la toma de decisiones, lo que pone de manifiesto la complejidad de los ciclos de las violencias: entre el anhelo de huir y la “necesidad” de permanecer en un lugar que ha sido considerado como “seguro”. Así, algunas cartas se constituyen en manifestaciones de victoria cuando sus autoras han logrado transformar sus vidas, mientras que, para otras, representan el anhelo y la esperanza de cambio al reconocer que no están solas.

El análisis de estas cartas ofrece una ventana hacia la vida cotidiana, los miedos, las esperanzas y las estrategias de adaptación de personas que han sido marginadas. A través de la escritura de sí, desde la intimidad, las autoras tienen la posibilidad de expresar emociones, preocupaciones y deseos que, de otro modo, podrían permanecer silenciados. En este sentido, las cartas también constituyen un medio para reflexionar sobre la construcción de la subjetividad en situaciones límite.

Según Rapoport (1982), las cartas no solo reflejan relaciones interpersonales, sino que también ofrecen un contexto histórico y social invaluable. Asimismo, Bazerman (1994) señala que la estructura y el contenido de las cartas varían significativamente según el propósito, el destinatario y el contexto en el cual fueron escritas, lo que las convierte en un objeto de estudio complejo y multifacético.

Las relaciones que emergen a través de la escritura permiten un acercamiento a la configuración de las subjetividades en escenarios de violencia y adversidad. Esto supone el reconocimiento de los individuos como sujetos de acción social, en los cuales se articulan referencias institucionales que otorgan sentido a las subjetividades colectivas, permitiendo resistencias frente a patrones globalizadores que se instauran en las formas de pensar, ser y habitar el mundo.

En palabras de Guattari (1996), es posible reconocer las revoluciones moleculares como producto de procesos de diferenciación que resisten la estandarización de una subjetividad globalizada. Esto reconoce el lugar de los individuos como núcleos centrales de los procesos de subjetivación social (1996, p. 47), cuyo potencial de transformación desencadena mutaciones en los sistemas colectivos de dominación, nominación y homogenización.

El acercamiento a las subjetividades en escenarios de violencia permite identificar heridas históricas y traumas colectivos que persisten en la memoria social e individual. Este aspecto resulta especialmente relevante para un país como Colombia, que ha en-

frentado décadas de violencia y desplazamiento. En este sentido, comprender la materialización de estas vivencias en la escritura contribuye a pensar la formación como una posibilidad de transformación social y de construcción de una sociedad más justa.

Estas reflexiones en el ámbito académico plantean la necesidad de generar acciones orientadas a la superación de la violencia. Esto implica retornar a lo íntimo, comprender el pasado y el presente, y proyectar futuros distintos que favorezcan nuevas formas de interacción, el reconocimiento de los otros y la construcción de relaciones libres de violencia. Asimismo, supone resistir los estereotipos que han definido las formas de ser y actuar a partir de patrones culturales que han perpetuado la denominada “idiosincrasia de la violencia”.

Por tanto, las subjetividades y los procesos de subjetivación remiten a una existencia plural que no escapa a los condicionamientos históricos. Estos procesos se desarrollan en paralelo con los aprendizajes que el sujeto adquiere durante su formación. En este marco, Pieper (2007) retoma el concepto de *building*, entendido como el proceso activo mediante el cual la persona construye su vida como generador, mediador y comunicador de significados. En su experiencia, el sujeto asimila y transforma prácticas, ideologías y formas de habitar el mundo, configurando una estructura cognitivo-emocional que integra dimensiones conscientes e inconscientes.

En este escenario, la formación se constituye en un elemento fundamental para el análisis, ya que puede actuar como un factor de resiliencia, resistencia y superación de las adversidades. Las experiencias formativas moldean la visión de mundo de los sujetos y su capacidad para enfrentar las consecuencias de la violencia, en la medida en que proporcionan herramientas para afrontar sus efectos individuales y colectivos.

Para la presente reflexión, las cartas se entienden como un reflejo de los modos de subjetivación, en tanto permiten reconocer cómo la formación de los sujetos se articula con sus relaciones interpersonales y con su contexto histórico y social. Asimismo, constituyen una fuente invaluable para los estudios doctorales. Como señala Earle (1999), las cartas no solo reflejan la subjetividad del autor, sino que también documentan contextos históricos y culturales específicos.

En este sentido, las cartas se configuran como un elemento fundamental en la construcción de las subjetividades femeninas, al constituirse en un medio a través del cual las mujeres expresan y exploran dimensiones centrales de su experiencia. En este contexto, la resiliencia, el género, la violencia y el conflicto adquieren una relevancia



particular en la forma en que estas experiencias son elaboradas mediante la escritura epistolar.

Diversos estudios evidencian la riqueza del análisis epistolar para la comprensión de las subjetividades y de los contextos sociales, culturales, políticos y económicos en los que se inscriben quienes escriben. Investigadores como Chávez Díaz (2021), Neira y Martos (2018), Martínez Pérez (2023) y Saavedra (2021) coinciden en reconocer la escritura epistolar como un dispositivo privilegiado para la construcción y expresión de la subjetividad femenina.

Estos estudios muestran que la subjetividad femenina no es universal, sino históricamente situada. Asimismo, destacan que las cartas constituyen formas de agencia femenina, en tanto permiten a las mujeres negociar su posición en estructuras de poder y crear espacios simbólicos de autonomía. De igual manera, evidencian que lo epistolar transgrede la dicotomía entre lo privado y lo público, convirtiendo lo íntimo en discurso político.

Las mujeres que escriben las cartas analizadas, a partir de sus experiencias formativas, desafían las normas impuestas por una sociedad patriarcal, cuestionan los roles de género y exploran nuevas formas de ser y habitar el mundo en contextos de violencia. En este sentido, la escritura epistolar se convierte en un medio de denuncia, visibilización y transformación social.

Finalmente, la carta puede comprenderse como un enunciado que se configura en la interacción entre quien escribe y quien lee. En términos de Bajtín (2005), la escritura epistolar permite la emergencia de múltiples voces y lugares de enunciación, lo que se denomina heteroglosia. Así, la carta se constituye en un espacio dialógico donde convergen discursos, prácticas y experiencias que otorgan sentido a la realidad social.

Cierre o epílogo

De este modo, el acercamiento a las subjetividades a través de la escritura epistolar tiene como punto de partida un encuentro consigo mismo, en tanto permite reconocernos en la existencia compartida con todas las formas de vida. En consecuencia, lo íntimo no es aislado, sino que se configura en relación con el conjunto de las determinaciones sociales; así, la subjetividad se encuentra ligada a la historicidad en una permanente tensión dinámica con la interioridad biológica, psíquica, emocional e intelectual, donde confluye lo propio y lo sociocultural y político.

Las reflexiones que se suscitaron en el encuentro con las cartas permitieron dilucidar que las subjetividades no son dadas ni determinadas en los sujetos de manera unívoca, sino que son construidas a partir de la experiencia formativa. Esto supone que, a lo largo de la vida, las vivencias ofrecen la posibilidad de transformarse y repensarse, proceso que puede ocurrir de manera continua, discontinua o fragmentada, dependiendo de múltiples proyecciones, deseos, roles y prácticas.

En este sentido, a través de la escritura epistolar, las personas pueden narrar sus vivencias y compartir el impacto de la violencia en sus vidas. Las cartas se constituyen en testimonios en los que se plasman no solo las pérdidas y los traumas, sino también las esperanzas y los anhelos de un futuro diferente. En cada línea se evidencian tensiones entre el recuerdo de lo que fue y la búsqueda de lo que podría ser, configurando un puente entre el pasado y el presente, así como proyecciones hacia el futuro.

Las cartas también revelan la manera en que las historias de violencia se entrelazan con las subjetividades individuales y colectivas. Al compartir sus relatos, las personas encuentran formas de reconectarse consigo mismas y con los otros, generando vínculos de empatía y solidaridad.

La relación entre la construcción del sujeto y la escritura se manifiesta de manera evidente en la vida de las mujeres, ya que las cartas expresan su subjetividad y su mirada sobre el acontecer humano, político y social, lo cual las convierte en un objeto de análisis fundamental. La posibilidad de estudiar estas fuentes subjetivas amplía el universo de significados de las prácticas cotidianas y brinda un caudal inagotable de sentidos, en tanto contribuye a la configuración de identidades, al reconocimiento social y a la producción de saberes.

De este modo, resulta fundamental explorar las diversas formas en que se manifiestan y han sido construidas las subjetividades femeninas en situaciones de adversidad. En las cartas es posible identificar patrones recurrentes, preocupaciones compartidas y formas específicas de articulación de estas subjetividades.

Asimismo, es importante considerar que las cartas no solo reflejan las subjetividades femeninas, sino que también dan cuenta de su formación y transformación a lo largo del tiempo. De esta manera, las mujeres han utilizado la escritura epistolar como una herramienta de resistencia, autorrepresentación y empoderamiento en diversos contextos.



Referencias

- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bazerman, C. (1994). *Constructing experience*. Southern Illinois University Press.
- Chávez Díaz, L. (2021). Mujer que sabe viajar: autorrepresentación y subjetividad femenina en *Cartas a Ricardo*, de Rosario Castellanos. *Literatura Mexicana*, 32(2), 125–149. <https://doi.org/10.19130/iifl.litmex.2021.32.2.29155>
- Earle, R. (1999). *Epistolary selves: Letters and letter-writers, 1600–1945*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315256184>
- Guattari, F., & Rolnik, S. B. (1996). *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Vozes.
- Martínez Pérez, G. (2023). Práctica de representación, práctica de relación: Notas para el análisis de cartas de mujeres de la nobleza en la temprana Edad Moderna. *Studia Aurea*, 17, 1–25. <https://doi.org/10.5565/rev/studiaaurea.2023.17.1>
- Neira, J., & Martos, M. (Eds.). (2018). *Identidad autorial femenina y comunicación epistolar*. Editorial UNED.
- Pieper, I. (2007). *Text, literature and “Bildung”*. Council of Europe, Language Policy Division.
- Rapoport, A. (1982). *The meaning of the built environment: A nonverbal communication approach*. SAGE Publications.
- Saavedra Saavedra, M. C. (2021). *Trenzando relatos para la historia colombiana: Construcción de subjetividades y trayectorias políticas de la Ruta Pacífica de las Mujeres* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/58378>



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Las luchas educativas de los pueblos indígenas: contradicciones entre la diversidad y la diferencia

Javier Fayad Sierra¹

Resumen

El propósito de este texto es reflexionar sobre los elementos de reconocimiento de la educación en contextos indígenas en Colombia. Se contrastan las tradiciones culturales como elemento particular de las educaciones, pues en la educación propia indígena estas constituyen una diferencia frente a los modelos escolares convencionales. El sentido de esta reflexión radica en reconocer algunos elementos de las bases de conocimiento de los pueblos indígenas, como mecanismo de distinción entre el modelo de inclusión basado en la diversidad, producto de las políticas multiculturales contemporáneas, y el modelo de reconocimiento sustentado en la diferencia cultural, que responde a las luchas y los intereses de los pueblos indígenas. Asimismo, se relaciona la cultura ancestral con la naturaleza y, a partir de una crítica al colonialismo, se visibiliza la educación propia, situada entre la diversidad y la diferencia cultural, como necesidad de distinguir los procesos de adaptación e integración en la construcción de las propuestas educativo-formativas de los pueblos indígenas en Colombia.

Palabras clave: cultura global, diferencia cultural, diversidad cultural, educación propia, pueblos indígenas.

¹ Profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle. Profesor de pedagogía. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Cauca (1990), especialista en Ética y Derechos Humanos de la Universidad del Valle (1996), magíster en Historia de la Universidad del Valle (2006) y doctor en Educación de la Universidad del Valle (2006). Realizó estudios posdoctorales en Ciencias Sociales, Niñez e Infancia en el CINDE (2016). Profesor adscrito a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle. Miembro del grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica.

Abstract

The purpose of this text is to reflect on the elements involved in the recognition of education in indigenous contexts in Colombia. Cultural traditions are contrasted as a distinctive component of these forms of education, since indigenous own education represents a difference from conventional school models. This reflection seeks to recognize some elements of the knowledge bases of Indigenous Peoples as a mechanism for distinguishing between the model of inclusion based on diversity, resulting from contemporary multicultural policies, and the model of recognition grounded in cultural difference, which responds to the struggles and interests of Indigenous Peoples. Likewise, ancestral culture is linked to nature and, from a critique of colonialism, own education is made visible as situated between diversity and cultural difference, highlighting the need to distinguish processes of adaptation and integration in the construction of educational and formative proposals for Indigenous Peoples in Colombia.

Keywords: cultural difference, cultural diversity, global culture, indigenous peoples, own education.

Introducción

La creación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971 fue determinante para plantear el respeto a las formas culturales de los pueblos indígenas, entre ellas el papel identitario de las lenguas de cada pueblo y el inicio de propuestas orientadas a la creación de escuelas indígenas, la formación de docentes indígenas y la transformación de los currículos y las metodologías². Esta posibilidad de transformar los procesos formativos y culturales desde la escuela ha sido una acción constante de las autoridades indígenas, sus programas educativos y los equipos pedagógicos de cada proceso organizativo en las comunidades indígenas del Cauca, contexto en el que se centra este planteamiento y que se sustenta en diversos estudios sobre la historia de la construcción de la educación en estas comunidades (Bodnar, 1988; Tovar, 2000; Enciso, 2004; CRIC, 2004; Rojas y Castillo, 2005; Bolaños, 2007; Castillo, 2008; Castillo y Caicedo, 2010; Bolaños y Tattay, 2012; Bolaños y Tattay, 2013).

2 El tema de la formación de profesores, la transformación curricular y la propuesta de metodologías orientadas a fortalecer la visión política de la educación se plantea como una estrategia política y formativa desde el V Congreso del CRIC, celebrado en Coconuco en 1978. No obstante, desde la creación del CRIC en 1971, ya se incluían en su plataforma de lucha aspectos relacionados con la recuperación cultural, la revitalización de las lenguas propias y la formación de docentes.

En este texto se realiza un recorrido por diversos elementos que explican la educación propia³ y las constantes luchas por su emergencia y permanencia. En primera instancia, se muestra cómo los pueblos indígenas cuentan con prácticas de conocimiento propias de cada cultura, lo que implica que el modelo educativo debe retomar estos elementos identitarios, representados en aspectos concretos como la concepción de la naturaleza propia de cada pueblo y, en particular, la relación entre humanidad y naturaleza, reconocida en los imaginarios culturales (cosmovisión). Asimismo, se destaca la participación de saberes propios que se derivan de la relación con la naturaleza y se materializan en prácticas como la medicina tradicional, el manejo ambiental, el cuidado de especies de plantas y animales, la protección de los territorios y la gestión del agua, entre otras. Estas prácticas, inscritas en concepciones y visiones de mundo propias, configuran formas de relación y protección del planeta basadas en el aprovechamiento mutuo de los conocimientos ancestrales de origen andino y amazónico.

En segunda instancia, se argumenta que las luchas por la educación de los pueblos indígenas son históricas y prolongadas, y que, en gran medida, no han sido registradas en los sistemas de conocimiento nacional y global. Esto se debe a que, históricamente, el modelo de colonización ha promovido la integración y adaptación de estos pueblos a la sociedad nacional, como se evidenció desde la constitución de la República de Colombia y en sus desarrollos constitucionales posteriores⁴. Desde la década de 1970, con el surgimiento de las organizaciones indígenas, se han impulsado luchas orientadas al fortalecimiento cultural, el reconocimiento y la revitalización de las lenguas indígenas. Estas lu-

3 La educación propia, desde la perspectiva de los procesos de las comunidades indígenas, se concibe como una educación que parte de los contextos, las realidades y los proyectos de cada comunidad. Se trata de una educación que representa las posibilidades culturales, lingüísticas y políticas de cada pueblo.

4 La intención, desde el surgimiento de la República en el siglo XIX, fue reconocer el papel del ciudadano como base de derechos y formas de reconocimiento, guiado por el modelo clásico liberal del individuo como sujeto de derechos. En este marco, la idea de poblaciones diferentes que no se ajustaran a esta categoría no era válida dentro del proyecto republicano. En las distintas constituciones del siglo XIX, el interés se centró en integrar y adaptar dichas poblaciones, lo cual se hace particularmente evidente en la Constitución de 1886 y en la Ley 89 de 1890.



chas han confrontado el acumulado normativo del Estado⁵, que progresivamente ha reconocido estas diferencias culturales como parte fundamental de la nación. En particular, a partir de la Constitución de 1991, se han generado tensiones, acuerdos y negociaciones entre el Estado y las organizaciones indígenas para establecer marcos normativos que sustenten una educación diferencial indígena. Este proceso se concreta en el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), en el marco del artículo transitorio 55 de la Constitución, protocolizado en septiembre de 2024 y aún pendiente de reglamentación. Uno de los resultados más significativos de estas luchas se expresa en los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), articulados con los planes de vida de cada pueblo. Desde allí, las comunidades proponen formas educativas diferenciadas, fundamentadas en sus lenguas, cosmovisiones, territorios y saberes ancestrales, conservados especialmente por sabedores, mayores y mayores.

En tercer lugar, se presentan algunos elementos sobre la implementación pedagógica de la educación propia, a través de pedagogías relacionales y dialógicas que, en el marco de las pedagogías comunitarias y de la educación popular, aportan significativamente a este proceso. Una de las principales tensiones en esta implementación se relaciona con las concepciones y prácticas hegemónicas de control administrativo ejercidas por el Ministerio de Educación y las secretarías de educación en los niveles regional y local, que reproducen un modelo de estandarización basado en criterios técnicos, como la canasta educativa, determinando qué se implementa y hasta qué punto. Este texto problematiza la manera de actuar frente a esta lógica administrativa de la educación, vinculada a concepciones institucionales de diversidad. En respuesta, las comunidades han desarrollado una política de la diferencia que les ha permitido avanzar en la construcción de propuestas educativas propias, actualmente implementadas en diversos contextos.

5 Las luchas indígenas, en su dimensión educativa, fueron impulsoras de los primeros desarrollos normativos en etnoeducación y constituyeron procesos de identidad y organización que influyeron en las primeras disposiciones de reconocimiento de una educación diferenciada para los pueblos indígenas, como es el caso del Decreto 1142 de 1978. Es importante señalar que, en ese momento, seguía vigente la Ley 89 de 1890, la cual delegaba la educación indígena a la Iglesia. Posteriormente, con la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994, se promulgaron nuevas disposiciones normativas; en este contexto, la influencia del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) adquirió un papel fundamental.

Cuerpo y desarrollo

La concepción racional del mundo occidental y los saberes ancestrales sobre la naturaleza

Trabajar con paradigmas, concepciones y sentidos sobre la vida constituye una tarea que han venido desarrollando diversos autores⁶ —físicos, químicos, biólogos, psicólogos, antropólogos y ecologistas, entre otros—, quienes plantean que, de manera directa o indirecta, la ciencia que se enseña y aprende desde la concepción racional de Occidente desconoce la posibilidad real de aprender a cuidar la vida. Desde la década de 1940, autores como Gaston Bachelard y Karl Popper iniciaron este cambio de perspectiva; posteriormente, epistemólogos críticos de las décadas de 1960 y 1970, como Thomas Kuhn, Ilya Prigogine y Paul Feyerabend⁷, consolidaron una transformación en la lógica de comprensión de la veracidad y la validación científica. Estas visiones motivaron a otros autores a ampliar la preocupación por la relación entre sujetos y contextos, como en los aportes de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Francisco Varela y Humberto Maturana, quienes contribuyeron a la consolidación de una perspectiva crítica sobre la producción de conocimiento científico y su relación con lo humano, lo social y lo político. A partir de estos desarrollos, es posible interrogarse por la “física de la vida”, entendida como la relación con la naturaleza y su potencial para producir vida⁸,

276

6 Autores como Philippe Descola, Arturo Escobar, Teresa Kwiatkowska, Enrique Leff, Humberto Maturana, Edgar Morin, Ilya Prigogine, Astrid Ulloa y Francisco Varela representan algunos de estos cambios de concepción.

7 Véanse Bachelard (2004), Feyerabend (2007), Kuhn (2017), Prigogine y Stengers (2004), entre otros.

8 La vida es el resultado de condiciones energéticas, materiales, climáticas y de intercambio entre sistemas y especies. Constituye una abstracción cuando se aborda desde la ciencia, sus teorías y concepciones; sin embargo, también es una realidad que se configura en los contextos de interacción entre la naturaleza y las producciones científicas.

La física de la vida alude, además, a las concepciones sobre la organización de la naturaleza y, de manera particular, a las perspectivas indígenas según las cuales todo tiene vida, tanto lo humano como lo no humano. En la antropología y en las ecologías políticas contemporáneas, estas concepciones se evidencian en los aportes de Philippe Descola, Arturo Escobar, Enrique Leff y Astrid Ulloa, entre otros.



así como por las condiciones necesarias para sostener sistemas de vida propios⁹ de la naturaleza y problematizar la relación humana con esta.

Desafortunadamente, el ser humano ha sido históricamente el principal agente de depredación y devastación de la naturaleza a escala planetaria, convirtiéndose en un factor determinante del desequilibrio de las condiciones de su propia existencia. La intensificación del modelo de explotación de la Tierra ha generado un estado crítico que obliga a reconocer la responsabilidad humana en la crisis entrópica del planeta¹⁰, evidenciando el riesgo de deterioro irreversible. En este contexto, ecologistas y pensadores como Enrique Leff (2000, 2004) proponen la emergencia de nuevas concepciones y saberes ecológicos orientados a la defensa de la vida planetaria. Esta situación plantea la urgencia de reconocer el valor de la naturaleza como condición para el restablecimiento de equilibrios energéticos y la superación de las lógicas racionales de explotación, en donde cobran relevancia propuestas como “sentir y pensar la naturaleza”¹¹.

- 9 Los sistemas de vida propios de la naturaleza se entienden como concepciones sobre la naturaleza y sus formas de producción de vida, derivadas de su acción en diversas expresiones de energía presentes en todos los lugares de la Tierra —o Madre Tierra— y en cada una de sus especies, tanto materiales como inmateriales, las cuales poseen vida.

Esta perspectiva permite configurar una visión epistémica de las tradiciones culturales andinas y amazónicas, distinta de las concepciones asociadas a lo que se denomina “mundo occidental” (mediterráneo, anglosajón, judeocristiano).

- 10 Enrique Leff se refiere a la pérdida del equilibrio del planeta como sistema, en el cual el calentamiento global y la racionalidad negativa y destructiva del ser humano constituyen factores determinantes. Según el autor, el crecimiento de un modelo económico basado en el consumo, el derroche y la dilapidación conduce a un deterioro progresivo que puede hacer irreversible la muerte del planeta, como consecuencia de una racionalidad economicista que privilegia la acumulación y la generación de excedentes (Leff, 2004, p. 388).

- 11 El “sentir y pensar la naturaleza” constituye una expresión central en la reflexión desarrollada en este artículo, en la medida en que nos sitúa en la urgencia de establecer otras formas de relación con la naturaleza.

Por ejemplo, Víctor Manuel Moncayo, en la presentación del libro *Una sociología sentipensante para América Latina* (2015), señala que Orlando Fals Borda y Eduardo Galeano utilizan el término “sentipensante” en *Historia doble de la costa* y *El libro de los abrazos*, respectivamente, para dar cuenta de una forma particular de pensar y sentir de manera integrada; es decir, de “pensar con el corazón”.

Se trata de un concepto que se ha consolidado como una expresión significativa en América Latina, en tanto plantea la necesidad de reconocer y valorar el sentido de la Madre Tierra como naturaleza viva, que debe ser cuidada y sentida. En este marco, se comprende como una noción que expresa la existencia de percepciones y sensibilidades diversas, según el vínculo con lo territorial, lo espacial y la naturaleza.

Uno de los argumentos más significativos para recuperar el vínculo entre cultura y naturaleza radica en la posibilidad de reconocer y apropiarse de los conocimientos de las “culturas otras”, como alternativa para enfrentar el cambio climático. Esto implica tomar distancia del modelo cultural modernizante, centrado en el consumo, y cuestionar el paradigma cientificista, abriendo la posibilidad de establecer un diálogo permanente con la naturaleza y con la Pacha Mama (Descola, 2012; Escobar, 2010; Leff, 2000, 2004, 2014). Desde una perspectiva histórica, estos autores muestran que durante milenios muchos pueblos han mantenido relaciones de cuidado y reciprocidad con la naturaleza. Asimismo, evidencian que estas formas de vida conservan prácticas que sostienen un equilibrio entre lo humano y lo natural, sustentadas en sistemas de conocimiento basados en la interacción permanente con el entorno: el cosmos, las aguas, los animales, las plantas, los minerales y las semillas¹². Estas tradiciones se mantienen vivas a través de especialistas del conocimiento ancestral que han desarrollado capacidades para comunicarse con la naturaleza. Desde estas perspectivas, todo lo existente posee vida, espíritu o energía vital con la cual es posible establecer vínculos¹³.

-
- 12 El conocimiento argumentado se refiere a las prácticas de saberes ancestrales mediante las cuales las comunidades preservan modos de pensar, sentir y actuar en relación con la naturaleza. Este conocimiento es encarnado por los sabedores, mayores y mayoras, quienes han sido formados y han recibido estos saberes, y cuyo papel consiste en mantener y practicar dichas formas de comunicación a través de técnicas específicas, según las energías de la naturaleza con las que interactúan.

Asimismo, se denomina conocimiento argumentado porque es objeto de elaboración, profundización y práctica permanente en el marco de las tradiciones culturales.

- 13 Una forma directa de comunicación consiste en situarse en prácticas sensorio-perceptivas distintas del plano de la “normalidad”. Estas se realizan mediante el consumo y el uso de “plantas de conocimiento”, como la hoja de coca, el yagé y muchas otras, a través de rituales cuya finalidad es armonizar, equilibrar, “limpiar” y establecer comunicación con los espíritus de la Madre Tierra, de las plantas y de los seres o entidades que habitan cada especie y cada manifestación de la naturaleza en los territorios.

Estos elementales presentan dos expresiones. La primera corresponde a su dimensión material, física y química, es decir, al proceso farmacológico mediante el cual la ciencia identifica, extrae y utiliza los componentes de estas plantas, reconociendo su capacidad de actuación para curar e intervenir en situaciones concretas.

La segunda se refiere a las formas y manifestaciones energéticas que los médicos tradicionales perciben, escuchan e interpretan. En este marco, establecen una relación de comunicación con estos espíritus, los cuales, aunque se asocian a los elementales de las plantas, no se expresan en términos físico-químicos, sino que actúan en función del papel que cumple cada planta dentro de la naturaleza. Por ello, se afirma que “la habitan”, en tanto son concebidos como espíritus propios de las plantas.



Esta lógica de cuidado de la naturaleza y de retorno a prácticas humanas orientadas a la protección del medio ambiente y del planeta constituye una propuesta que busca recuperar formas de producción más sostenibles, el cuidado del agua y la valoración de los conocimientos ancestrales vinculados a la naturaleza. Todo ello contribuye a generar transformaciones en las maneras de conocer y en las prácticas del actuar humano en relación con la naturaleza y el planeta.

Estas transformaciones resultan urgentes, como argumenta Leff, debido al comportamiento antinatural del ser humano frente al planeta, así como a la degradación de sus propias condiciones de vida derivada de una racionalidad económica¹⁴ dominante. No obstante, también emerge la necesidad de promover cambios orientados hacia “la posibilidad de construir otra racionalidad social, fundada en la autoorganización de la materia, en la productividad de la naturaleza y en la creatividad de los pueblos” (Leff, 2000, p. 7).

El vínculo entre la naturaleza y la humanidad no se reduce únicamente a los descubrimientos científicos; comprende, ante todo, formas de convivencia en el planeta que trascienden la capacidad destructiva del ser humano y dependen de la posibilidad de afrontar la actual crisis ambiental¹⁵.

La relación entre naturaleza y cultura, en términos de prácticas y experiencias, permite otorgar sentido a las opciones de lo diverso y lo diferente, es decir, a la alteridad, entendida como aquello que ha sido negado o excluido desde la perspectiva occidental. Esta situación conduce a reconocer la crisis del modelo cultural de Occidente, frente a las advertencias ecoambientales sobre el deterioro de la “gran casa”, el planeta Tierra,

14 La expresión antinatura se relaciona con las condiciones de pérdida de la naturaleza como valor fundamental de lo humano, en el sentido de la intensificación del uso y la depredación de los ecosistemas, como resultado de la capacidad científica y tecnológica basada en conocimientos que transforman la naturaleza y la conciben como un conjunto de recursos para su explotación.

15 En este marco, se alude a otras formas de convivencia con la naturaleza que se hacen visibles en la formulación y puesta en marcha de procesos orientados a transformar el uso de energías no renovables y de materiales químicos. Se trata de personas, grupos, asociaciones y movimientos que impulsan un cambio de conciencia en la relación entre ecosistema y humanidad, como ocurre con las diversas expresiones de revitalización ecológica y los movimientos de conciencia ambiental, entendidos como generadores de equilibrio ecosistémico y de nuevas valoraciones de la naturaleza.

Esto ha implicado también el surgimiento de movimientos de carácter espiritual en torno a la percepción y a los vínculos afectivos con la naturaleza, es decir, expresiones orientadas al bienestar y al reconocimiento ecosistémico.

las cuales convocan al reconocimiento de otras formas culturales distintas de los modelos económicos basados en la extracción y la explotación.

En este contexto, resulta pertinente considerar saberes ancestrales provenientes de diversas tradiciones —europeas, africanas, asiáticas y americanas— que aportan otras maneras de comprender y habitar el mundo. Así, el conocimiento y su organización epistémica se abren a la exploración de prácticas, saberes y experiencias concretas que proponen modos alternativos de hacer y de vivir. Estas formas, construidas desde la diferencia cultural, expresan otras maneras de “estar” en el planeta, que no se han desvinculado de la naturaleza y que no han sido absorbidas por un racionalismo dominante, ni por una concepción tecnocientífica y económica que ha contribuido al deterioro de los entornos naturales.

La visión antropocéntrica ha llevado a interpretar la naturaleza exclusivamente desde lo humano, invisibilizando otras perspectivas biocéntricas y cosmocéntricas. Esto plantea la necesidad de descentrar el pensamiento racional occidental y reconocer otras cosmologías que permitan disminuir la distancia entre culturas. Descola (2012) señala que el concepto de “cultura” ha servido para separar a la humanidad de la naturaleza; sin embargo, reconoce que existen múltiples culturas que establecen diversas formas de relación con una misma naturaleza, entendida como el planeta, aunque esta también se expresa de manera diferenciada según los contextos ecoambientales.

En el mundo andino¹⁶ existen tradiciones ancestrales cuyas cosmovisiones establecen relaciones directas con la naturaleza, donde la vida humana se comprende en conexión con el cosmos, las estrellas, los fenómenos atmosféricos y las energías naturales. Estas relaciones son interpretadas por los sabedores a través de rituales y prácticas que articulan lo cósmico con la vida cotidiana: el territorio, los cultivos, el clima y las prácticas culturales como el tejido, la música y la oralidad. Este proceso configura una comprensión integral de la vida que define la identidad de los pueblos andinos.

16 En el mundo andino se ubica un buen número de comunidades y pueblos indígenas cuyas visiones de mundo conservan formas de relación con la naturaleza. En este texto se asume el mundo andino como un ámbito diferenciado respecto del mundo amazónico, donde también se encuentran estas otras visiones cercanas a la naturaleza; sin embargo, el análisis se centra en lo andino como referente, dado que constituye un contexto en el que se han acompañado diversos procesos, especialmente en el ámbito educativo.

Se considera que, aunque existen afinidades entre ambas perspectivas, el conocimiento andino presenta características diferenciadas frente al conocimiento amazónico.



Los sabedores, mayores y mayoras reconocen que estas concepciones están inscritas en las cosmogonías de cada pueblo y se materializan en prácticas de cuidado de la vida. Estas se articulan con calendarios rituales definidos por los ciclos naturales, como la siembra y la cosecha, así como con relaciones espacio-temporales propias de las culturas andinas. Estas prácticas configuran formas de conocimiento que se transmiten intergeneracionalmente a través del lenguaje, los rituales y la vida comunitaria, sustentadas en principios de relacionalidad, complementariedad y equilibrio.

Estos elementos —ver, escuchar, sentir, pensar, soñar— constituyen la base de los planes de estudio en contextos indígenas, en los cuales las prácticas cotidianas se articulan con el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) en diálogo con el conocimiento escolar global. De este modo, los procesos educativos buscan integrar cultura y escuela mediante ejercicios de articulación, reconocimiento y valoración de saberes en distintos espacios y tiempos, favoreciendo encuentros interculturales.

En las culturas ancestrales, la relación con la naturaleza parte del reconocimiento de que todo lo existente está vivo. Cada elemento posee una esencia, energía o espíritu que participa en la vida colectiva. En estas cosmovisiones, la muerte no implica desaparición, sino transformación, pues las energías vitales transitan entre distintos planos de existencia: el cosmos, el territorio y los ancestros, los cuales mantienen una comunicación permanente con todas las formas de vida¹⁷.

Las diferencias en los sistemas de pensamiento

El colonialismo se reconoce como un modelo cultural de imposición de la visión eurocéntrica en el mundo, que se origina en el siglo XV y alcanza su máximo esplendor con las reparticiones territoriales posteriores a la Primera y la Segunda Guerra Mundial, en el siglo XX. Uno de los mecanismos de control ideológico impuestos por los colonizadores consistió en que los pueblos colonizados abandonaran sus formas de creer, actuar, pensar y sentir; es decir, que los conocimientos propios de las culturas originarias fueran deslegitimados o perdieran valor frente al “régimen de verdad” de Occidente. Este último se auto-

17 En estas tradiciones culturales existe una conexión entre los distintos mundos que se habitan tanto material como espiritualmente. Asimismo, se reconoce una comunicación permanente entre los diferentes pisos térmicos y las diversas especies que sostienen la vida. Las comunidades requieren múltiples formas de cultivo y de alimentación para mantener una dieta equilibrada, en la cual los intercambios y los conocimientos resultan fundamentales.

proclama como el “centro del conocimiento” y considera los saberes de otros pueblos como inválidos o inferiores¹⁸. Un ejemplo de esta situación se encuentra en el debate entre Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda, en el cual este último sostenía que las poblaciones colonizadas no eran plenamente humanas y carecían de alma, por lo que debían ser dominadas y gobernadas desde el exterior.

En este debate se evidencian dos posturas. Por un lado, la que concibe a los pueblos originarios de América desde una perspectiva naturalista, según la cual, como seres considerados bárbaros, estaban predispuestos a aceptar la voluntad divina y las concesiones otorgadas por el papa Alejandro VII a los reyes católicos para gobernar estas tierras; esta es la postura que Bartolomé de las Casas expresa en su texto *Apologética historia* (Manero, 2009, p. 90). Por otro lado, se encuentra la postura de Juan Ginés de Sepúlveda, quien sostenía que los indígenas eran incapaces de gobernarse, cometían pecados que justificaban la guerra y que los cristianos tenían la obligación de evangelizarlos incluso mediante la fuerza, como se expone en *Apología pro libro de iustis bellis causis* (Manero, 2009, p. 96).

La validación del conocimiento desde la perspectiva eurocéntrica se ha centrado en la escritura como forma privilegiada de sistematización de ideas; es decir, en el mundo alfabetizado como sinónimo de “civilización”. Esto ha llevado a que numerosos conocimientos de los pueblos ancestrales de Europa, Asia, África y América sean descalificados o considerados saberes de segundo orden, al tratarse de tradiciones orales que entran en tensión con el modelo científico, en el cual la producción y validación del conocimiento se realiza mediante abstracciones formalizadas y difundidas a través de textos.

18 A partir de 1992, con la “conmemoración” de los 500 años del “descubrimiento” de América, se abrió un amplio debate en las ciencias sociales y humanas. Este acontecimiento fue definido mediante la expresión “encuentro entre dos mundos”, como muestra de la necesidad de nombrar la realidad desde otras perspectivas. En este contexto, el texto *La conquista de América: el problema del otro*, de Tzvetan Todorov, se constituye en una referencia clave para comprender cómo se impusieron denominaciones que reemplazaron las formas propias y diversas con las que los habitantes de América nombraban y comprendían su mundo.

De manera cercana, también se destacan obras como *Orientalismo*, de Edward Said, así como *Los condenados de la tierra* y *Piel negra, máscaras blancas*, de Frantz Fanon, las cuales se convierten en referentes fundamentales para cuestionar las disposiciones ideológicas del lenguaje, la imagen y las formas de dominación mediante las cuales el mundo colonial moderno ha definido la historia.



Cada cultura conserva un ideal de sabiduría que se encarna en figuras específicas — hombres o mujeres— encargadas de preservar y transmitir su conocimiento. En Occidente, siguiendo la tradición científica, se considera más sabios a los científicos o a quienes poseen mayores credenciales académicas; mientras que, en otras culturas, los sabios son aquellos que poseen un don o una disposición especial para proteger, sanar y garantizar la continuidad de las tradiciones culturales. En estas culturas ancestrales, el conocimiento está directamente vinculado con la relación con la naturaleza y con la capacidad de interactuar con las energías que organizan el orden natural.

Para Occidente, la razón constituye la base del conocimiento, debido a su capacidad explicativa y de validación de la verdad. Históricamente, esta perspectiva ha reproducido un orden patriarcal del poder, heredado del modelo romano del *pater familias*, del cristianismo de la patrística, del periodo medieval y de la articulación entre los poderes divino, político y social. Posteriormente, durante el Renacimiento, el humanismo y el enciclopedismo, esta lógica se consolidó en la ciencia moderna, estrechamente vinculada a la ley como forma de autoridad. Por su parte, en las tradiciones ancestrales, la relación con el conocimiento se construye a partir de la interacción con la Pacha Mama, lo que configura un vínculo basado en el cuidado, la protección y la vida, y que en muchos casos se interpreta como una expresión de carácter matriarcal. En el mundo andino, por ejemplo, se identifican formas de organización social basadas en la paridad, la reciprocidad y la complementariedad, en las cuales el papel de la mujer resulta fundamental en la distribución, el intercambio y el sostenimiento de la vida (Salles y Noejovich, 2006). En algunos contextos predominan formas matrilineales, mientras que en otros coexisten estructuras patriarcales y matriarcales; no obstante, en ambos casos, el rol de la mujer es central. Estas tradiciones se sustentan en sistemas simbólicos en los que coexisten figuras como el dios solar de carácter patriarcal y las representaciones asociadas a la luna y la naturaleza como principios de carácter matriarcal (Medina, 2010, p. 13).

La diferencia entre estos sistemas de pensamiento radica en la existencia de dos lógicas distintas. Por un lado, la lógica lineal de Occidente, basada en modelos binarios, duales y cartesianos, asociados a concepciones newtonianas que privilegian la identidad, la oposición y la simplificación de la realidad (verdadero/falso, arriba/abajo, dentro/fuera, masculino/femenino), reproduciendo formas de pensamiento jerárquicas y patriarcales. Por otro lado, en el mundo andino se configura una lógica de la diferencia, en la cual no predomina la identidad homogénea, sino el reconocimiento de la alteridad, la

autonomía y la singularidad de cada pueblo en su relación con la naturaleza, la vida y el cosmos. En este marco, el diálogo, la palabra y el reconocimiento mutuo adquieren un papel central en la construcción del conocimiento¹⁹ (Medina, 2010, p. 170)²⁰.

Las luchas por la educación en los pueblos ancestrales

Las luchas por una educación que responda a las diferencias e intereses de los pueblos ancestrales constituyen una constante en los pueblos colonizados; sin embargo, resulta difícil contar con registros precisos sobre el desarrollo histórico de estos procesos, debido al desconocimiento sistemático, desde la Conquista hasta la República, de las formas educativas propias vinculadas a las tradiciones, las lenguas y las prácticas culturales de cada pueblo.

En este sentido, se busca reconocer cómo surge y se consolida la educación diferencial en los pueblos indígenas, en medio de conflictos asociados a la tierra, la recuperación de las lenguas, el reconocimiento cultural, la creación de escuelas comunitarias y la consolidación de propuestas educativas propias.

19 La lógica de la diferencia se ha desarrollado tanto desde la concepción misma de la ciencia como desde las perspectivas de diversos teóricos, entre ellos Bachelard, Canguilhem, Deleuze, Feyerabend, Foucault, Kuhn, Lakatos, Maturana, Varela y Edward Said, quienes han contribuido al denominado “giro lingüístico”, el cual implica, a su vez, un “giro epistémico” en relación con el tránsito desde la idea de una verdad única y universal de la ciencia hacia la comprensión de verdades relativas y diferenciales.

Simon Yampara y Dominique Temple, en el texto *Matrices de civilización. Sobre la teoría económica de los pueblos andinos* (2008), presentan diversas expresiones de esta lógica de la diferencia al establecer una relación crítica entre la lógica del mundo colonizador, capitalista y occidental, y otras formas de comprensión en las que se evidencian diferencias sustanciales en los planos material y espiritual. Estas perspectivas se articulan en torno a la biosfera y a la Madre Tierra, y expresan una concepción de lo vivo que también ha sido abordada por autores como James Lovelock a través de su “Hipótesis Gaia”, en la cual se plantea que la Tierra constituye un sistema vivo, inteligente y autorregulado (Lovelock, 1992).

20 Medina (2010), a lo largo de su obra, plantea un sistema de lógicas compartidas en el que articula la identidad y la diferencia como componentes de una perspectiva particular, junto con la lógica dialéctica y la lógica dialógica. Estas referencias permiten pensar el modelo de autopoiesis y la autoorganización de los sistemas complejos.

El texto de Medina se configura como un diálogo permanente entre estas lógicas, en el cual se diferencian, por un lado, las características de la lógica de Occidente y, por otro, las formas propias de la lógica del mundo andino.



Desde los inicios de las organizaciones indígenas en la década de 1970, se observa una orientación hacia el reconocimiento del idioma, la cultura y la educación como ejes fundamentales de los procesos organizativos y de recuperación de la vida cultural, en el marco de la autoridad y la autonomía de cada pueblo. En particular, desde la plataforma de lucha del CRIC, se promovió la recuperación del idioma materno, lo que implicó su enseñanza y llevó a que los cabildos en los resguardos impulsaran la creación de escuelas y la formación de docentes desde la perspectiva organizativa propia.

Como resultado de las luchas por la recuperación de la cultura material y espiritual, las organizaciones indígenas propusieron la creación de una educación propia, acorde con sus contextos. Estas presiones y formas organizativas propiciaron la expedición de los primeros decretos sobre etnoeducación, en la medida en que el Estado buscó responder a las demandas de las comunidades, inicialmente orientándolas hacia un modelo de integración basado en concepciones liberales. Sin embargo, el auge de las recuperaciones de tierra y las confrontaciones entre comunidades y autoridades departamentales y nacionales desbordó dicha posibilidad.

En este contexto, se expidió el Decreto Ley 088 de 1976, que por primera vez reconoció el derecho a una educación acorde con la cultura y las necesidades de los pueblos indígenas, así como la posibilidad de seleccionar docentes indígenas. Posteriormente, se promulgaron el Decreto 1142 de 1978, que estableció una política etnoeducativa, y la Resolución 3454 de 1984, que amplió el perfil etnoeducativo.

Más adelante, la Constitución de 1991 orientó el reconocimiento de la autonomía educativa de los pueblos indígenas. En este marco, la Ley 21 de 1994 reglamentó el Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), considerado uno de los principales referentes en materia de derechos de los pueblos étnicos. Asimismo, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) incorporó el papel del idioma, las prácticas culturales y la interculturalidad en la educación étnica como parte de la política educativa nacional, lo que condujo a la expedición del Decreto 1860 de 1994, en el cual se establecen los proyectos educativos institucionales.

Posteriormente, se expidió el Decreto 804 de 1995, que reglamenta aspectos específicos de la etnoeducación. En continuidad con este proceso de presiones políticas, se promulgó el Decreto 2406 de 2007, en el marco del artículo transitorio 55 de la Constitución, mediante el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), como un espacio de construcción concertada de política educativa con representantes de los pueblos indígenas.

Una de las principales luchas adelantadas por los líderes y las autoridades de cabildos y resguardos, y conquistadas a nivel nacional por las diferentes organizaciones indígenas, es la construcción de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC)²¹, los cuales proponen una forma alternativa de planear y organizar el modelo escolar en territorios indígenas, en contraste con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)²².

Este proceso de formulación de los PEC y su reconocimiento por parte del Estado se constituyó en una demostración de las capacidades organizativas de los pueblos indígenas del Cauca, especialmente de los pueblos nasa y misak, para impulsar la autonomía en las propuestas educativas e incidir en las políticas públicas nacionales.

En este contexto, los distintos decretos, reglamentaciones y leyes, así como la participación activa de las autoridades y organizaciones indígenas en estos procesos, permitieron consolidar una lucha orientada a la creación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Este sistema fue establecido mediante el Decreto 1953 de 2014, que define las condiciones de implementación del régimen especial de los pueblos indígenas y sus territorialidades en Colombia, y que aún se encuentra en proceso de implementación. El SEIP logró su protocolización en 2024.

- 21 Los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) constituyen la forma mediante la cual las autoridades indígenas definen la formulación de planes de desarrollo educativo en los pueblos indígenas, dado que la normativa de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) no incorpora plenamente los elementos reconocidos en el marco jurídico colombiano, en el cual el Estado se compromete a respetar las diferencias culturales, educativas, de salud, lingüísticas, territoriales y políticas de estos pueblos.

En este sentido, los PEC se configuran como la base para que las instancias correspondientes, como el Ministerio de Educación Nacional, reconozcan la existencia de condiciones específicas y diferenciadas de la educación en contextos indígenas. Asimismo, representan el reconocimiento de estas particularidades culturales, lingüísticas, territoriales y políticas, expresadas en la construcción de un modelo educativo propio.

- 22 Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) son producto de la filosofía educativa de la Asamblea Constituyente que dio origen a la Constitución de 1991, la cual plantea un modelo participativo de la comunidad educativa en la gestión de la educación. Este modelo promueve la descentralización y establece las bases para una educación pertinente y contextualizada.

Estos lineamientos se desarrollan en el capítulo III del Decreto 1860 de 1994, que reglamenta los aspectos pedagógicos y organizativos de la Ley 115 de 1994. En sus artículos 14, 15 y 16 se especifican los contenidos, la adopción y la obligatoriedad del PEI en cada institución educativa.



Este proceso responde a la construcción de una base jurídica, política y pedagógica desarrollada a partir del diálogo entre comunidades, organizaciones indígenas y el Estado, con el propósito de consolidar una concepción de educación indígena que articule lo propio —desde el interior de cada cultura— con su reconocimiento en el marco nacional²³.

Para llevar a la práctica una educación basada en las tradiciones de cada pueblo, es necesario comprender que el “modelo escolar” en estos contextos implica una perspectiva pedagógica distinta, sustentada en los PEC y en los planes de vida comunitarios.

Dos elementos fundamentales definen los PEC: (1) la participación de los pueblos indígenas en la Asamblea Nacional Constituyente y el reconocimiento de sus luchas territoriales, y (2) una concepción de conocimiento basada en la lengua, las tradiciones culturales, la relación con el territorio y la naturaleza. Esto permite afirmar que los sistemas de saberes de los pueblos indígenas difieren de los sistemas de conocimiento oficiales de la educación formal. En este sentido, la normativa colombiana establece que los denominados proyectos educativos institucionales (PEI) deben transformarse en Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en contextos indígenas (Bolaños, 2007, p. 59).

Los PEC constituyen la materialización educativa de los planes de vida de cada comunidad, ya sea a nivel institucional o territorial. Estos planes parten de la recuperación y el fortalecimiento del territorio, así como del mejoramiento de las condiciones materiales y espirituales de las comunidades.

Graciela Bolaños plantea que la educación se configura como una práctica política en el territorio (Bolaños, 2007, p. 54). Desde esta concepción, las autoridades buscan que la educación contribuya a la resolución de problemáticas territoriales. Un camino para lograrlo es la articulación entre los planes de vida y los proyectos educativos comunitarios (PEC) (Bolaños, 2007, p. 61), lo cual se concreta en la identificación de

23 En este proceso, los aportes de Yolanda Bodnar desde el Ministerio de Educación, junto con las influencias de los planteamientos del denominado Grupo Barbados —reunido en 1974 y 1978 y coordinado por Guillermo Bonfil Batalla—, permiten elaborar una visión diferencial entre lo cultural propio, lo apropiado, lo enajenado y lo asimilado.

De hecho, los primeros decretos del Ministerio asumen lo étnico y la etnoeducación desde el concepto de etnodesarrollo propuesto por Bonfil Batalla.

necesidades a atender en el corto y mediano plazo, en las que la educación participa mediante contenidos y metodologías participativas.

Estos aspectos se expresan en los siguientes ámbitos:

1. **Fortalecimiento territorial:** ampliar y consolidar la autoridad ancestral en los territorios, recuperar la justicia propia en las comunidades y restringir la presencia de agentes externos, ya sean actores armados, proyectos extractivos o cultivos ilícitos.
2. **Relación entre territorio y productividad:** mejorar la calidad de vida mediante el fortalecimiento del vínculo con el territorio, promoviendo la producción diversificada orientada a la soberanía alimentaria; recuperar semillas, formas ancestrales de producción y alimentos tradicionales, así como fortalecer las huertas familiares y comunitarias (tules) como espacios de abastecimiento alimentario.
3. **Relación entre lengua materna y cultura:** incorporar prácticas de cuidado cultural a partir del ciclo de vida como eje del conocimiento; recuperar y revitalizar la lengua materna, tanto en su uso comunicativo como en su dimensión simbólica, entendida como una forma de orientar el buen vivir y fortalecer las prácticas familiares.
4. **Fortalecimiento de las prácticas culturales:** recuperar el papel de los mayores sabedores y médicos tradicionales, quienes transmiten prácticas orientadas a renovar la relación cultural con el agua, las cuencas, los nacimientos y los ecosistemas; asimismo, revitalizar sitios sagrados, rituales, el uso de la hoja de coca como práctica ancestral, los tejidos, las expresiones musicales y las danzas, entre otros aspectos relevantes.

La memoria viva y la recuperación de saberes ancestrales, a través de los sabedores, soñadores, sentidores, parteras y sobadores, entre otros, permiten afirmar, en el ámbito cultural, que los fundamentos de la educación se encuentran en la cosmovisión y la ley de origen. En la medida en que se investiga y profundiza sobre cómo aportar a la educación, se evidencia la existencia de conocimientos que permanecieron ocultos o silenciados, debido a su persecución por parte de las lógicas de la colonización, de la Iglesia y de la República.

Estas instituciones, durante largos periodos, ejercieron formas de dominación sobre las comunidades mediante procesos de ocupación territorial, despojo y explotación de



la mano de obra, en función de los intereses de colonizadores, gobernantes, propietarios y hacendados.

Es a partir de los procesos organizativos e históricos de las luchas de las comunidades que se configura una pedagogía comunitaria y una educación participativa y dialógica, las cuales recuperan formas de conocer los ciclos de vida, las siembras, los climas, los rituales, el agua, la medicina y, en general, las dinámicas vitales de cada pueblo, desde sus propias visiones de conocimiento²⁴.

Este modo de organizar el conocimiento se materializa en la articulación entre cosmovisión, ley de origen, territorio, ciclos de vida, idioma, autoridad y autonomía, lo que permite que, en las comunidades, los cabildos, las directivas educativas, los docentes y las familias, se organicen saberes y prácticas como “fondos de conocimiento” o “repertorios de conocimiento”. Estos contribuyen metodológicamente al fortalecimiento y la recuperación de las formas culturales de cada pueblo como sistema cultural, y posibilitan, además, que cada uno se reconozca como un sistema de conocimiento.

En las diferentes experiencias educativas implementadas en pueblos y comunidades indígenas, se identifica una organización del PEC que integra contenidos y metodologías, lo que permite, conforme a la normativa vigente, estructurar un modelo escolar desde cada comunidad o pueblo. Este proceso evidencia la construcción y aplicación de pro-

24 Las pedagogías comunitarias responden a la concepción de la Educación Popular en la construcción de formas educativas, contenidos y metodologías que parten de los intereses formativos de las comunidades, en las cuales se profundiza y fortalece el uso de metodologías participativas y dialógicas.

Estas formas diferenciales de construcción de contenidos, de evaluación y de organización metodológica, distintas del modelo escolar clásico oficial, permiten hablar de pedagogías diferenciales en el marco de la interculturalidad y la diversidad que se expresa en estos contextos.

Una de las formas de desarrollar estas metodologías dialógicas consiste en construir permanentemente relaciones entre los participantes, transformando las lógicas de poder entre quien enseña y quien aprende. Asimismo, implica establecer relaciones con el contexto y con los saberes previos de las comunidades; el fortalecimiento y desarrollo gradual de esta relacionalidad permite posicionar una perspectiva formativa que dialoga con diversos conocimientos.

puestas pedagógicas desde lo que se denomina “pedagogías relacionales”²⁵, en el ámbito cultural e intercultural, generando formas concretas de relación, articulación y diferencia entre lo particular de cada cultura y lo global, que posibilitan la creación de sentidos compartidos entre ambos modelos culturales, expresados en los planes de estudio y en las metodologías.

En las experiencias educativas indígenas, los PEC integran contenidos y metodologías que configuran modelos educativos propios, sustentados en pedagogías relacionales e interculturales. Estas pedagogías permiten establecer articulaciones entre los conocimientos culturales y los saberes globales, generando nuevas formas de significación en los procesos educativos.

Para llevar a cabo este ejercicio de organización del plan de estudios desde la cultura propia, se parte de una concepción particular de lo intercultural entendida como relación. En este sentido, se busca construir procesos formativos de aprendizaje y producción de conocimiento a partir de las prácticas culturales de cada comunidad y pueblo.

Lo intercultural, en la construcción del conocimiento, permite establecer relaciones, articulaciones y diferencias mediante la organización de nuevas “áreas relacionales” que configuran saberes, en las cuales los conocimientos globales se vinculan con la cultura, al tiempo que los saberes propios se articulan con dichos conocimientos globales.

No se trata de procesos de integración o adaptación del conocimiento, ni de la reproducción de contenidos asociados a las denominadas “áreas obligatorias” del sistema escolar. Se trata, más bien, de formas de relación, articulación y diferenciación que se construyen en el quehacer cotidiano de la escuela.

Las formas concretas de interculturalidad se construyen en las comunidades y en sus modelos educativos; se llevan a la práctica mediante la materialización de modos espe-

25 Las pedagogías relacionales se vinculan con concepciones de construcción pedagógica en las que se valora el papel del contexto, de los grupos sociales y de los sujetos. Estas se relacionan estrechamente con las elaboraciones de las denominadas “pedagogías activas”, así como con los planteamientos de la educación popular y de las pedagogías sociales, comunitarias y críticas.

Entre los referentes teóricos se encuentran autores que han trabajado desde enfoques dialógicos, como Paulo Freire (1997, 2002, 2005), Ivan Illich (1974), Moacir Gadotti (2002), Michael Apple (2002), Philippe Meirieu (2009), Fernando Bárcena, Jorge Larrosa y Joan-Carles Mèlich (2006). En el contexto colombiano, destacan los impulsores de las educaciones populares y comunitarias, como Marco Raúl Mejía y Lola Cendales (2013); asimismo, desde las pedagogías nómadas, Germán Zabala (2009), fundador del grupo Golconda vinculado a la teología de la liberación, entre otros.



cíficos de intraculturalidad. La concepción de las relaciones intraculturales, interculturales y transculturales constituye un proceso en desarrollo en los programas educativos de diversas comunidades Nasa y Misak, con el propósito de valorar y otorgar sentido a las lógicas de identidad, especialmente en la búsqueda por posicionar formas diferenciadas de concebir la educación desde sus prácticas culturales. En este marco, se cuenta con referencias como el Segundo Plan de Vida Misak, elaborado por Floro Tunubalá y Juan Muelas (2009), en el cual se evidencia la operatividad de estas categorías. Asimismo, en relación con lo intra e intercultural, se destacan los aportes de Graciela Mazorco Irureta (2010) y de López Hernández, A. M. y Cuello Daza, E. M. (2016); y, en el campo específico de la interculturalidad, resultan especialmente relevantes los desarrollos de Catherine Walsh (2009).

Dicho de otro modo, para materializar la interculturalidad es necesario situarse en lo intracultural, es decir, en el interior de la cultura. Por esta razón, el papel de la recuperación y el uso del idioma propio en la escuela resulta fundamental. La intraculturalidad permite reconocer el “hacer educativo” como una capacidad de profundización, investigación y realización de las prácticas culturales.

El modelo educativo al interior de los territorios de las comunidades y pueblos indígenas tiene la responsabilidad de significar y dar sentido al actuar, tal como ocurre de manera permanente en las relaciones intraculturales e interculturales, evidenciando aquello que diferencia las formas y los contenidos educativos del sistema global. Lo intracultural constituye una base de conocimiento que reside en los sabedores, en las personas mayores, en la naturaleza y en el territorio, con los cuales aún persiste un vínculo ancestral. Este vínculo se reconoce desde sus cosmogonías, presentes en el cosmos, las estrellas, los cometas, los climas, las nubes, los rayos, las lluvias, los páramos, las aguas, los ríos, los arroyos, los nacimientos de agua, las plantas, las semillas, las medicinas, los rituales, el idioma propio, las tradiciones orales, las músicas, las danzas, los tejidos, la autoridad y la autonomía, elementos que configuran y representan su ciclo de vida.

En este sentido, en cada sistema cultural y en sus contenidos, cada pueblo se reconoce como un pueblo completo; de ahí que, históricamente, haya logrado pervivir hasta la actualidad.

Cierre o epílogo

Colombia es reconocida en América Latina como impulsora de las educaciones indígenas, y cuenta con un corpus normativo y con experiencias significativas en torno a las concepciones y formas de organización educativa y curricular de los diferentes pueblos indígenas. Esto plantea interrogantes sobre la concepción formativa que se configura en estos contextos.

A partir de las influencias de las concepciones multiculturales, la Constitución de 1991 abre el reconocimiento de otras formas de educación, de carácter diferencial y étnico. En este sentido, el texto realiza un recorrido por el surgimiento organizativo y el reconocimiento de estas propuestas educativas.

Como cierre, se propone poner en debate la comprensión de la diversidad cultural y la diferencia cultural. Este aporte final enfatiza en las rutas diferenciadas que el texto identifica para pensar la educación étnica en los territorios. Al plantear estas rutas, se evidencian referentes formativos que dan cuenta de los aportes de estas otras educaciones en la construcción de concepciones y prácticas educativas.

El surgimiento de la “diversidad cultural” como categoría asociada a la distribución de condiciones propias del multiculturalismo representa la expresión de siglos de negación y desconocimiento de aquellos pueblos que fueron considerados “salvajes” y que debían ser “aculturados” e integrados al proyecto nacional.

La “diversidad cultural” adquiere mayor visibilidad cuando se afirma la existencia y pertenencia de “otros” que deben ser integrados de manera “pacífica”, mediante políticas y prácticas de inclusión orientadas a su incorporación en las dinámicas económicas del multiculturalismo. En Colombia, la concepción multicultural se consolida en la Constitución de 1991 y se articula con las corrientes del liberalismo teórico contemporáneo, especialmente en relación con los denominados “derechos de reconocimiento”.

No obstante, esta noción de “diversidad” también ha propiciado la reproducción de ciertos esencialismos en torno al rol indígena. En el marco de las lógicas de comercialización y mercantilización de la cultura, se tiende a sobrevalorar el “ser indígena” desde una perspectiva folclorizante, que lo convierte en un “sujeto” de consumo y comercialización, particularmente en escenarios asociados a las denominadas “ecologías verdes” y al “turismo étnico”. Este proceso implica, en muchos casos, una mitificación de las identidades indígenas.



En esta línea, Astrid Ulloa señala que la construcción del indígena como “noble primitivo”, en armonía con la naturaleza y en oposición al modelo de desarrollo dominante, constituye una visión que puede promover formas de gobernabilidad ecológica funcionales a intereses externos a los propios pueblos indígenas (Ulloa, 2001, p. 23; 2004, p. 278).

La “diversidad cultural” produce, al mismo tiempo, en el interior de las comunidades, discursos de identidad que resultan válidos en el marco de la valoración contemporánea de los pueblos indígenas, sus lenguas y su vínculo con las cosmovisiones. Estos discursos evidencian formas de conocimiento que articulan cultura y naturaleza, y que se distancian del modelo eurocéntrico de ciencia y de explotación de la naturaleza con fines comerciales globales.

No obstante, estas identidades también han sido configuradas desde intereses externos a las bases de conocimiento de los pueblos indígenas, en tanto existe un interés por promover determinadas valoraciones de las identidades ecológicas. Por ejemplo, uno de los usos de estas “identidades” se relaciona con los mecanismos de distribución de recursos de transferencia a las comunidades, los cuales, en muchos casos, se ven afectados por intereses ajenos a estas y contribuyen al fortalecimiento de prácticas clientelistas en la asignación de dichos recursos.

De manera paralela a la “diversidad cultural” oficial, se configura la *diferencia cultural* como afirmación de la realidad de los pueblos en términos de reexistencia, la cual se expresa como una respuesta frente a los condicionamientos que la política del multiculturalismo impone al procesar el modelo de integración “desde adentro”. Las expresiones emergentes de estas identidades revitalizan lenguas, conceptos y prácticas en el ejercicio de la autoridad indígena, así como en la gestión de políticas, recursos y formas de gobernabilidad en los territorios de cada pueblo.

Esta respuesta de las autoridades indígenas frente a las políticas de los gobiernos nacionales, departamentales y locales configura una diferencia respecto de la concepción multiculturalista oficial, en la medida en que se proponen formas prácticas que trascienden los modelos de inclusión y adaptación de lo indígena. Dichos modelos tienden a reproducir el esquema histórico de negación entre lo nacional oficial y lo indígena.

La diferencia cultural plantea un distanciamiento de los modelos de conocimiento en los que el ser humano define de manera exclusiva lo que debe ser conocido. En su lugar, propone otras formas de comprender las relaciones entre naturaleza y cultura, en las

cuales el conocimiento no se construye únicamente desde la racionalidad instrumental, sino desde la interacción con la vida misma.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se origina en la relación directa con la naturaleza, de la cual el ser humano forma parte. No existe una separación entre sujeto y objeto de conocimiento, sino una interacción permanente entre formas de vida. Las culturas, los lenguajes y los saberes son expresiones de estas relaciones, que configuran visiones del mundo distintas al modelo racional occidental, caracterizado por su carácter hegemónico, mercantil y extractivo.

Este conocimiento de la diferencia cultural se fundamenta en la vivencia con la naturaleza y en la manera en que se construye el vínculo con los “espíritus” o “seres” vivos. En este marco, las formas de autoorganización de los sistemas vivos recogen las bases de conocimiento expresadas en la secuencia cultural: cosmovisión, ley de origen, territorio, ciclo de vida, idioma y pensamiento.

Este conocimiento propio de las tradiciones indígenas no establece separaciones entre los “espíritus” de la naturaleza, dado que estos se encuentran interrelacionados y no distinguen entre humanos y no humanos. De este modo, se configuran diversas expresiones que dan lugar a cosmologías entendidas como base de conocimiento. Estas, en sus procesos formativos, retoman las expresiones ancestrales más antiguas, que perviven en las conciencias cosmogónicas y se manifiestan en prácticas como la medicina, la música, la danza, el tejido y la oralidad, entre otras.

Estas prácticas constituyen formas de conocimiento diferenciadas respecto de la tradición eurocéntrica, en tanto expresan modos propios de comunicación con la existencia de los “seres vivos” y producen configuraciones culturales específicas. Una vía concreta para comprender estas diferencias en los modos de nombrar, decir y conceptualizar se encuentra en las lenguas, que funcionan como base para reconocer y vivir la correspondencia entre naturaleza y cultura, y permiten hablar de formas de conocimiento diversas.

Los conocimientos de los pueblos indígenas están estrechamente vinculados con los modos en que se expresan los “representantes espirituales” de la comunidad, presentes en las “leyes de origen”, que orientan el cuidado, la protección y la armonización de sus miembros. Estos “espíritus” protectores se asocian a lugares específicos y se manifiestan en prácticas, usos y experiencias que articulan las relaciones entre los “seres” y las energías de la naturaleza. En este sentido, participan activamente en el mantenimiento



del equilibrio necesario para la existencia, la vida y los vínculos entre los “seres” de este mundo y de otros mundos, acompañando, protegiendo y otorgando sentido a la existencia y reexistencia de los pueblos.

Referencias

- Apple, M. (2002). *Educar “como Dios manda”: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós.
- Bodnar, Y. (1988). La etnoeducación y el bilingüismo: ¿Una utopía? *Revista Glotta*.
- Bodnar, Y. (2001). *Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales*. https://www.academia.edu/3355643/Una_mirada_a_la_etnoeducaci%C3%B3n_desde_las_pr%C3%A1cticas_pedag%C3%B3gicas_culturales
- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes más no inferiores: La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 53–62.
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2012). La educación propia: Una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, (22), 47.
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2013). La educación propia: Una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. En L. Cendales, M. R. Mejía y J. Muñoz (Comps.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 65–80). CEAAL; Ediciones Desde Abajo.
- Castillo, G. E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: La fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52).
- Castillo, E., & Caicedo, J. A. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: De la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, (33), 109–127.
- Cendales, L., Mejía, M. E., y Muñoz, J. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Ediciones Desde Abajo.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*.
- Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Amorrortu.
- Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional. <https://red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia>

- Escobar, A. (2010). Ecologías políticas postconstructivistas. <http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/02-05.pdf>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. Siglo XXI.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral.
- Kwiatkowska, T. (2006). Lo natural: Un concepto enigmático. *Ludus Vitalis*, 14(25), 153–161.
- Leff, E. (2000). Tiempo de sustentabilidad. *Ambiente & Sociedad*, 3(6–7), 5–13. <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n6-7/20424.pdf>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida*. Siglo XXI.
- Lovelock, J. (1992). La teoría de Gaia en evolución. En *Conferencias Universitarias de la ONU*. <http://archive.unu.edu/unupress/lecture1.html>
- Manero, A. (2009). La controversia de Valladolid. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 3(2), 85–114. https://www.urjc.es/images/ceib/revista_electronica/vol_3_2009_2/REIB_03_02_A_Manero_Salvador.pdf
- Mazorco, G. (2010). Inter e intraculturalidad y descolonización. <http://www.bolpress.net/art.php?Cod=2008041701>
- Medina, J. (2010). *Mirar con los dos ojos*. Garzazul.
- Mesnard, P. (2011). La pedagogía de los jesuitas. En J. Chateau, *Los grandes pedagogos* (pp. 53–110). Fondo de Cultura Económica.
- Moncayo, V. M. (2015). Presentación. En V. M. Moncayo (Comp.), *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI; CLACSO.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educación a los otros*. Universidad del Cauca.
- Salles, E., & Noejovich, O. (2006). La herencia femenina andina. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 35(1), 37–53. <https://doi.org/10.4000/bifea.4758>
- Tovar, E. (2000). *La etnoeducación en el contexto educativo colombiano*. UNAD.



Tunubalá, F., & Muelas, J. B. (2009). *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento*. Misak.

Ulloa, A. (2001). El nativo ecológico. En M. Archila & M. Pardo (Eds.), *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia*. ICANH.

Ulloa, A. (2004). *La construcción del nativo ecológico*. ICANH; Colciencias.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



A close-up of peace education through English teaching and multiliteracies in elementary schools in Cauca

Annie Jénifer Gómez Vargas

Resumen

La reflexión presenta los resultados de la primera etapa de la investigación (contextualización) de la tesis doctoral titulada *Multiliteracies: A Commitment to Peace While Learning English in Elementary Schools in the Department of Cauca*, cuyo objetivo es contribuir a los procesos educativos mediante una pedagogía contextualizada que articule el inglés y la educación para la paz desde las multiliteracidades. La investigación se desarrolla desde una perspectiva de investigación educativa. En esta sesión se comparten hallazgos relacionados con prácticas de educación para la paz, procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés y multiliteracidades en cuatro instituciones educativas públicas — dos rurales y dos urbanas— de Popayán, Cauca. Los resultados evidencian ejercicios interdisciplinarios que pueden fortalecerse desde una perspectiva pedagógica innovadora y situada, que responda a dimensiones multimodales, multilingües y multiculturales.

Palabras clave: educación para la paz, enseñanza del inglés, multiliteracidades.

Abstract

This paper presents the results of the first stage of the research (contextualization) of the doctoral thesis entitled *Multiliteracies: A Commitment to Peace While Learning English in Elementary Schools in the Department of Cauca*. The study aims to contribute to educational processes through a contextualized pedagogy that integrates English teaching and peace education from a multiliteracies perspective. The research is conducted within an educational research framework. This presentation reports findings related to practices of peace education, English teaching and learning processes, and multiliteracies in four pu-

blic schools—two rural and two urban—in Popayán, Cauca. The results reveal existing interdisciplinary practices that can be strengthened through an innovative and situated pedagogical approach that addresses multimodal, multilingual, and multicultural dimensions.

Keywords: English teaching, multiliteracies, peace education.

Introduction

Today, the Department of Cauca is undergoing a historic transformation in its pursuit of peace, and all those who inhabit it must take part in this process. Teachers, in particular, are called to contribute both inside and outside the classroom, through their disciplinary practices and their roles as citizens.

In response to this context, the doctoral thesis entitled *Multiliteracies: A Commitment to Peace While Learning English in Elementary Schools in the Department of Cauca* seeks to develop a reflection–action framework based on a triad: peace education, English teaching, and multiliteracies. The study is structured in three stages: contextualization, interaction–action, and evaluation. This paper presents the contextualization stage.

As a teacher of *práctica educativa* in an undergraduate teacher education program, I had the opportunity to visit four schools in the Department of Cauca. Classroom observations revealed a lack of articulation among the different subjects taught in elementary education. The analysis focused particularly on two areas: English teaching and peace education.

Regarding English teaching, several issues were identified: the prevalence of repetitive translation practices, limited instructional time, and teachers without specialized training in the subject. In relation to peace education, there was a tendency to address it exclusively within Social Studies classes; in some cases, it was reduced to the formal Peace Education Project, or to isolated activities carried out during commemorative events.

Overall, a disarticulation among academic processes was evident. However, there was also significant potential for transformation, as some emerging practices suggested an interest in integration, albeit expressed through isolated and not always consciously developed actions.

Development

The research was conducted in four schools in the Department of Cauca: two rural and two urban. All four are public institutions; two offer education from transition (kindergarten) to 11th grade, while the other two are primary schools. All are located in socio-economic strata 1 and 2.

The urban schools primarily serve students from the city, including those under the supervision of the Colombian Institute of Family Welfare (*Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*) and some Venezuelan students. The rural schools serve students from nearby areas and villages located within approximately one hour of travel.

The objective of the thesis is to contribute to education through a contextualized pedagogy that links English teaching and peace education from a multiliteracies perspective. Accordingly, the aim of this first stage was to characterize practices related to peace education, English teaching, and multiliteracies, in order to design an action plan for the subsequent stages of the research.

This study is framed within educational research with a transformative orientation, as it seeks to reflect on and transform school practices (Restrepo, 2005, p. 4).

The contextualization phase enabled an in-depth understanding of school dynamics through data collection instruments such as classroom observation, interviews, and pedagogical journals, which were analyzed using defined analytical categories. This phase was carried out over four months during English classes and other school spaces, including celebrations, cultural activities, and lessons from other subjects.

The initial literature review provided relevant insights into the main analytical categories. Regarding peace education, several concepts and practices emerged in relation to curriculum requirements and social interaction. UNESCO (2020) defines peace education as the promotion of knowledge, skills, attitudes, and values necessary to foster behavioral change in children and adults, prevent violence, resolve conflicts, and create conditions for interpersonal and intrapersonal peace across different contexts (p. 10).

In addition, reflections emerged on how peace education is understood both individually and collectively, as well as on existing efforts to address it through specific subjects or interaction spaces in everyday school life.

With regard to English teaching, two key themes emerged: relevance and transversality. Initially, English was perceived as important mainly due to globalization and its role as



essential knowledge in the academic world. However, language also provides opportunities to engage with cultures more deeply; it enables self-recognition, helps individuals understand their place in the world, and promotes the construction of citizenship. In this sense, language becomes a cultural, cognitive, and sociocultural practice (Everett, 2012, p. 35).

From this perspective, English teaching should not be isolated from other subjects. Transversality allows us to understand teaching as a social act oriented toward the development of knowledge for life (Tuvilla, 2004, p. 390). Therefore, it is not appropriate to teach subjects in isolation, since life itself is not organized as a sequence of fragmented episodes. This highlights the need to avoid *asignaturismo*—a fragmented subject-based approach—identified by Santomé (as cited in Vargas, 1994) as a consequence of teacher specialization and the pressure to complete short-term tasks (p. 2).

Finally, regarding multiliteracies, a connection was identified between culture and diverse forms of communication. Barker (2022) conceptualizes culture as a dynamic system of discourses, shared ideologies, and social practices within a group. Different discursive systems were observed, including painting, music, textiles, and technology, understood as multimodal texts or “semiotic modes” through which meaning is constructed (Van Leeuwen, 2017, p. 5).

Multiliteracies encompass cultural, communicative, and technological diversity. Cope and Kalantzis (2009) explain the “why” of multiliteracies as the need to construct meaning through representations of the world; the “what” as understanding meaning-making as a process of social transformation through multimodal communication; and the “how” as the implementation of pedagogical approaches that integrate contextualized practices and open forms of instruction (p. 166). In contrast, Kumaravadivelu (2006) argues that some teaching methods manipulate linguistic input by selecting and sequencing grammatical content within teacher-centered and decontextualized approaches (p. 58).

Although some isolated multiliteracies practices were identified, there is significant potential to further develop multimodality in educational contexts.

The immersion process, supported by data collection instruments and the analysis of information through initial conceptual categories, led to the identification of five analytical categories:

Transversality: Not impossible, but complex

Transversality can be understood as the possibility of integrating different subject areas around issues that are socially relevant in the present, encouraging both individual and collective positioning (Tejeda, 2016). Teachers implement transversal practices; some do so consciously, but more often these practices emerge without full awareness.

The Spanish subject, particularly through reading and writing processes, serves as a foundation for integration with Social Sciences, Arts, and Natural Sciences. Peace education is often conceived as a project, leading teachers to associate it primarily with values education and classroom coexistence, which they attempt to integrate across subjects. English, in turn, is generally conceived as a translation-based subject; however, some efforts have been made to incorporate it into transversal processes.

Overall, teachers perceive transversal projects as time-consuming and demanding, which makes their implementation challenging.

English is not an island

As noted previously, English teaching is largely based on translation practices. However, some projects with significant potential were observed. Cooperative and collaborative initiatives integrating peace education and English–Spanish learning demonstrated the possibility of articulating these areas.

For example, a project aimed at improving school coexistence illustrated how peace education and English can be connected through the Integral Theory of Peace (ITP), which defines peace as “at the same time, a psychological, social, political, ethical and spiritual state with manifestations in intrapersonal, interpersonal and intergroup areas of human life” (Salomon, 2005, p. 110). These experiences highlight the potential of teamwork around meaningful topics.

From multimodality to multiliteracies awareness

Similar to transversality, teachers are already developing practices related to multimodality, although they are not always aware of their pedagogical value. They refer to multiple ways of reading and writing, as well as strategies that incorporate multimodal texts.

Kress and van Leeuwen (2006) emphasize the importance of moving beyond the monologic nature of language and embracing diverse forms of communication, since language in everyday life is visual, auditory, and embodied. Teachers use multimodal



texts to connect with students and design engaging learning activities; however, they are still in the process of fully recognizing and exploiting the pedagogical potential of multimodality.

“Cátedras”: Is it possible to move beyond projects and isolated activities?

The concept of *cátedra* frames peace education as a subject limited to specific commemorative events. Responsibility is typically assigned to Social Sciences teachers, who organize activities around designated dates.

Nevertheless, some meaningful practices were identified, particularly those involving values education, narratives about peace, and symbolic elements such as flags and doves. A key finding is that teachers tend to understand peace education as simply “teaching peace,” which reflects a limited conceptualization.

As Schultze-Kraft (2022) explains, “peace studies tend to focus on the causes of war and alternatives to war, whereas peace education is more generic and attempts to draw out people's natural inclinations to live in peace” (p. 72). Additionally, teachers expressed critical perspectives, noting that peace may seem unattainable in contexts marked by poverty and inequality—an assumption that can challenge the implementation of peace education.

Pedagogical knowledge: The value of being a teacher in Cauca

This category highlights the continuous reflective practice of teachers. Educators constantly reflect on their decisions, actions, and strategies, making pedagogical practice an ongoing process of reflection embedded in daily life (Zuluaga, 2012). Each gesture embodies the meaning of being a teacher (Saldarriaga, 2003).

Teachers emphasize that working in Cauca involves significant challenges and demands a strong professional identity. Being a teacher is not only about fulfilling a role, but about engaging in a meaningful and transformative practice.

Conclusion

In conclusion, multiliteracies, understood as a pedagogy that embraces multimodal, multilingual, and multicultural dimensions, may provide a meaningful “how” for implementing transversal work that articulates English teaching and peace education. Peace education, therefore, should not be reduced to peace itself, nor limited to a *cátedra* or isolated project; rather, it represents a broader educational endeavor.

In many cases, projects are perceived as additional workload rather than as opportunities for transformation that build on existing resources. This reveals a persistent tension between theory and practice, between the legal framework established by the Ministry of National Education (MEN) and the realities of school contexts, where teachers and communities face complex educational challenges.

Although transversal processes are possible, they require collaboration, time, and resources for effective planning and implementation. In multigrade settings, for example, being a head teacher does not necessarily imply the development of transversal practices. Teachers often organize their work around subjects rather than projects, which reinforces the tendency to treat peace education as an isolated subject.

In classrooms, English is generally considered a core subject; however, it is sometimes taught by non-specialist teachers or allocated minimal instructional time. Despite these constraints, teachers continuously engage in pedagogical practice. It is therefore essential to recognize, value, and document these practices in order to strengthen *saber pedagógico*.

This research will continue with a second stage focused on the design and implementation of a didactic strategy based on multiliteracies. This strategy aims to articulate culture, multimodality, and transversality in order to contribute to peace education alongside teachers and students, and, ultimately, to offer meaningful contributions to the Colombian educational context.

References

- Barker, W. (2022). *Intercultural and transcultural awareness in language teaching*. Cambridge University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). *Multiliteracies: New literacies, new learning*. University of Illinois Press.
- Everett, D. (2012). *Language: The cultural tool*. Profile Books.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Restrepo, B. (2005). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–10.
- Saldarriaga, Ó. (2003). *Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Editorial Magisterio.



- Salomon, G. (2010). Peace education: Setting the scene. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 1–7). Psychology Press.
- Schultze-Kraft, M. (2022). On peace education in Colombia: A grounded international perspective. *Journal of Peace Education*, 19, 281–302.
- Tejeda, R. (2016). Las competencias transversales en la formación de profesionales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6, 199–228.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de paz y educación*. Futuro.
- UNESCO. (2000). *Asamblea general: Decenio internacional de una cultura de paz y no violencia*. http://www3.unesco.org/iycp/kits/a55377_spa.pdf
- Van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *Universitet viden om literacy*, 21, 4–8.
- Vargas, H. (2017). *El plan de estudios como acercamiento al currículo integrado desde las rutas sociopedagógicas en contextos de diversidad*. Universidad del Cauca y Normal Superior de Popayán.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., y Quiceno, H. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Políticas internacionales y nacionales sobre discapacidad e inclusión en la educación superior (1948-2015)

Sandra Marcela Zúñiga Bolívar

Martha Lucía Peñaloza Tello

Resumen

Este trabajo aborda la inclusión educativa como una estrategia orientada a transformar la educación y la manera en que fue concebida hasta el siglo XX. La investigación tiene como propósito analizar las políticas internacionales y nacionales sobre discapacidad e inclusión en la educación superior durante el período comprendido entre 1948 y 2015. Esta delimitación temporal se estableció porque en 1948, tras la Segunda Guerra Mundial, surgió la Declaración Universal de los Derechos Humanos, hecho que favoreció la apertura hacia una sociedad más inclusiva. A su vez, 2015 resulta significativo porque en ese año se proclamó la Declaración de Incheon, la cual plantea un enfoque distinto de la inclusión, basado en el respeto por el otro y por su diversidad. La metodología empleada fue documental-histórica, con alcance descriptivo y explicativo, para abordar un problema vigente como la inclusión. Los resultados demuestran que las políticas internacionales han sido acogidas tardíamente por Colombia; sin embargo, han permitido sentar las bases para la construcción de una sociedad inclusiva. Por otra parte, se encontró que, a lo largo de la historia, las personas con discapacidad han sido nombradas de diferentes maneras, lo que les ha otorgado una identidad que permite su reconocimiento social. Finalmente, se evidencian tres nociones de educación: la del déficit, la integradora y la inclusiva.

Palabras clave: discapacidad; educación inclusiva; educación superior; inclusión social.

Introducción

La inclusión constituye una estrategia de la sociedad global que compete a todos en el marco de la justicia, la equidad y el respeto por el otro. Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se transita de una sociedad centrada en la corrección a una sociedad basada en los derechos; es decir, de una educación que corrige a una educación que incluye.

El umbral de emergencia de las políticas de los organismos internacionales sobre una sociedad diversa e inclusiva puede situarse en 1948, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. A partir de este momento, se comienza a generar un conjunto de lineamientos, orientaciones y directrices orientados a garantizar la protección de las personas con discapacidad y a favorecer la inclusión educativa (Mendoza Cazaréz, 2022).

En la década de 1970, con la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1971), se dio apertura al reconocimiento de las personas con discapacidad en la sociedad como sujetos de derechos.

Con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), se abrió la posibilidad de que las personas con discapacidad accedieran de manera equitativa y justa a la educación. No obstante, fue con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) cuando se consolidó, por primera vez, la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación básica y media. Este enfoque impulsó la implementación de un sistema de inclusión cuyo eje central es el estudiante, en el que se promueven acciones desde la gestión educativa y la rehabilitación.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998) abrió condiciones de posibilidad para la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. A partir de entonces, se comenzaron a implementar acciones relevantes en materia de inclusión educativa para favorecer a los estudiantes con discapacidad en la universidad.

En Colombia, desde la década de 1990, se comenzó a evidenciar un conjunto de discursos normativos (leyes, decretos y resoluciones) que posicionaron la inclusión como un tema esencial en las agendas políticas. La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior se configura en un contexto de discusión y reflexión sobre la discapacidad y su lugar en el ámbito educativo (Rubio Aguilar, 2017). En este marco, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) formuló linea-

mientos de educación superior inclusiva, en los cuales se establece una apuesta a nivel nacional por articular apoyos que promuevan el ingreso, la permanencia y el egreso de la población con discapacidad en la universidad.

Cuerpo y desarrollo

Esta investigación se enmarca en un paradigma cualitativo, con un enfoque documental e histórico y un alcance descriptivo y explicativo. El análisis se centra en los discursos sobre la inclusión en la educación superior y la discapacidad. Para ello, se llevó a cabo un rastreo de fuentes primarias que abarca el período comprendido entre 1948 y 2015.

El desarrollo de la investigación se estructuró en tres fases: (1) localización de las fuentes documentales, (2) identificación de los discursos y (3) análisis crítico de los discursos. Este proceso permitió la configuración de tres categorías de análisis: sociedad inclusiva, sujeto de la inclusión y tendencias educativas.

Sociedad inclusiva: un camino hacia la equidad y sus tensiones

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) surge en un contexto social, político y económico posterior a la Segunda Guerra Mundial y establece el principio de igualdad para todas las personas sin distinción alguna. Este marco promueve una sociedad de derechos, en la que todas las personas, independientemente de sus condiciones, pueden disfrutar de libertades fundamentales.

A pesar de los avances, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y la Declaración de Salamanca (1994), que abogan por la inclusión educativa, persisten tensiones éticas y económicas. La educación inclusiva, aunque impulsada a nivel mundial, enfrenta limitaciones significativas en términos de recursos y accesibilidad. La implementación de políticas inclusivas se ve obstaculizada por la falta de infraestructura, la insuficiente capacitación docente, la escasa voluntad de los tomadores de decisiones y la resistencia a la inclusión de personas con discapacidad en todos los niveles educativos.

Asimismo, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998), aunque subraya la importancia de una educación accesible y de calidad para todos, no profundiza en sus mecanismos de implementación, lo que evidencia la tensión entre el discurso normativo y las prácticas educativas concretas.



Finalmente, los avances hacia una sociedad inclusiva se ven influidos por discursos económicos asociados a modelos capitalistas de producción. Este enfoque economicista entra en tensión con los valores éticos de equidad y dignidad, lo que configura un camino complejo hacia una inclusión efectiva.

El sujeto nombrado

A lo largo de la historia, el concepto de discapacidad ha sido abordado de diversas maneras. En las sociedades griega y romana, las personas con discapacidad eran consideradas sujetos improductivos y, por tanto, eran eliminadas. Durante la Edad Media, fueron aisladas y segregadas. A comienzos del siglo XX, la discapacidad pasó a concebirse como una deficiencia o limitación corporal, lo que promovió la exclusión social (Vélez-Latorre y Manjarrés-Carrizalez, 2020).

Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), las personas con discapacidad fueron reconocidas como sujetos de derechos. Este reconocimiento se amplió con la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo Social (1969), en la que se hace referencia a las personas “física o mentalmente desfavorecidas” (Naciones Unidas, 1969), denominación que sitúa al sujeto con discapacidad en una condición de inferioridad. En este contexto, el enfoque de la discapacidad desde el modelo médico-rehabilitador se impuso con el propósito de que los individuos fueran productivos y funcionales para la sociedad (Vélez-Latorre y Manjarrés-Carrizalez, 2020).

En la década de 1970, los movimientos sociales propiciaron la emergencia de la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1971), así como de otros instrumentos que reconocen a personas con discapacidad —incluidas las personas con discapacidad visual y auditiva— como sujetos de derechos, aunque bajo una concepción centrada en la deficiencia corporal; es decir, la discapacidad se situaba en la persona. No obstante, con la Declaración de Salamanca (1994), esta perspectiva cambió hacia una comprensión social de la discapacidad. En este sentido, se planteó la necesidad de transformar el entorno educativo para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad (UNESCO, 1994).

La visión social de la discapacidad se consolidó con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), en la que se reconoce que son las barreras del entorno las que limitan la participación plena de estas personas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006). Posteriormente, en 2008, la Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva destacó la importancia de no clasificar a los estudian-

tes en función de su discapacidad, sino de garantizar una educación para todos (UNESCO, 2008). Finalmente, la Declaración de Incheon (2015) reafirmó el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la educación en condiciones de igualdad, promoviendo el respeto y la alteridad (UNESCO, 2015).

De la integración a la educación inclusiva

Desde 1948, las políticas internacionales han evidenciado tres grandes tendencias educativas: la educación del déficit, la educación integrada y la educación inclusiva. La educación del déficit surge en un contexto de reconocimiento de los derechos humanos y se orienta a la atención de niños con discapacidad mediante procesos formativos centrados en el desarrollo de habilidades para la vida, con el propósito de alcanzar su máximo potencial. No obstante, esta perspectiva fue transformándose y, hacia la década de 1990, con la Declaración de Salamanca (1994), se comenzó a plantear la necesidad de ajustar el entorno educativo para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. A este enfoque se le denominó integración educativa, la cual buscó garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

A partir de 2006, se consolidó la inclusión educativa como un modelo basado en la igualdad de condiciones, orientado a garantizar la participación plena de las personas con discapacidad en el marco de una sociedad de derechos y de respeto por la diversidad humana. Posteriormente, esta perspectiva evolucionó hacia la educación inclusiva, entendida como una visión integral de los procesos educativos que promueve el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes. Esta tendencia fomenta un entorno educativo abierto, flexible y equitativo.

En Colombia, la inclusión educativa comienza a configurarse a partir de la Constitución Política de 1991, en la que se reconoce la educación como un derecho fundamental. La Ley 30 de 1992 organizó la educación superior, y la Ley 762 de 2002 introdujo una perspectiva social de la discapacidad. En 2009, el Decreto 366 reglamentó la atención educativa de la población con discapacidad, estableciendo pautas para la adaptación pedagógica y garantizando el acceso y la accesibilidad a las instituciones educativas, incluidas las de educación superior. A partir de 2013, la Ley 1618 redefine la discapacidad desde lo social, y los lineamientos de educación superior inclusiva la reconocen como una expresión de la diversidad humana, es decir, como una condición inherente a las personas. Esta concepción se incorpora progresivamente en la educación superior, promoviendo la participación y el respeto por el otro (Pérez y Chhabra, 2019).



No obstante, aunque en el plano discursivo se promueve una educación superior inclusiva, aún persisten desafíos significativos para consolidar una cultura verdaderamente inclusiva (Pérez Castro, 2022).

Cierre o epílogo

Desde 1948, dos grandes discursos han impulsado la construcción de una sociedad inclusiva: uno ético y otro económico. El primero se centra en el reconocimiento y la aceptación de todas las personas, independientemente de sus características; mientras que el segundo se orienta hacia la productividad económica en el marco de un sistema capitalista y neoliberal.

Las personas con discapacidad han sido nombradas de diversas formas a lo largo de la historia, desde términos como “impedido” o “retrasado” hasta la expresión “persona con discapacidad”. Este cambio refleja una evolución en la comprensión de la discapacidad, al pasar de una visión restrictiva a una perspectiva más inclusiva.

En el ámbito educativo, se han identificado tres tendencias: la educación del déficit, la educación integradora y la educación inclusiva, las cuales han sido fundamentales en el avance hacia una sociedad más justa. En Colombia, se reconocen hitos importantes, como la consagración de la educación como un derecho fundamental y la transformación en la concepción de la discapacidad hacia una perspectiva social e integral.

Referencias

- Mendoza Cazarez, D. C. (2022). ¿Cómo entender y promover justicia social en educación? Implicaciones para las políticas educativas en contextos de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 829–853. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n94/1405-6666-rmie-27-94-829.pdf>
- Pérez Castro, J. (2022). Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 44(175), 132–149. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>
- Pérez Dalmeda, M. E., y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7–27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>

- Rubio Aguilar, V. (2017). Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación superior, desde el enfoque de la responsabilidad social, en un contexto de transiciones discursivas respecto del binomio integración/inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 199–216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200013>
- Vélez-Latorre, L., y Manjarrés-Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253–298. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Trayectorias escolares discontinuas y conformación de comunidades de sentido

Indira Marcela Giraldo Betancur

Resumen

El paso de la educación básica primaria a la educación básica secundaria constituye un punto de quiebre para los estudiantes, debido a los múltiples cambios que enfrentan en esta transición. Tales cambios pueden generar, en algunos casos, trayectorias escolares discontinuas, lo que favorece la conformación de grupos de repitentes. En ese marco, pueden configurarse distintas comunidades de sentido, algunas de ellas, incluso, en torno a actividades marcadas por el riesgo y la violencia. En este contexto, los *gravity bikes* constituyen la comunidad de sentido que motiva esta reflexión, dadas sus características éticas, estéticas y políticas, así como su distanciamiento de la escuela. De allí surgen múltiples preguntas sobre la relación entre la escuela y estas comunidades, y sobre cómo podría pensarse el papel de la institución escolar en ese contexto.

Palabras clave: comunidades de sentido; deserción escolar; estigmas; trayectorias escolares.

Abstract

The transition from primary school to lower secondary school constitutes a turning point for students because of the multiple changes they face during this stage. In some cases, these changes may lead to discontinuous school trajectories, which in turn may foster the formation of groups of students who repeat grades. Within this framework, different communities of meaning may emerge, some of them even around activities marked by risk and violence. In this context, *gravity bikes* constitute the community of meaning that

motivates this reflection, given their ethical, aesthetic, and political features, as well as their distance from school. This gives rise to multiple questions about the relationship between the school and these communities, and about how the role of the school institution might be conceived in such a context.

Keywords: communities of meaning; dropout; school trajectories; stigmas.

Introducción

Reconocer las situaciones que configuran la cotidianidad escolar y reflexionar sobre las relaciones entre los tránsitos escolares y las distintas etapas del desarrollo de los estudiantes, en función de las condiciones del contexto, constituye una necesidad para cuestionar el papel de la escuela y de la comunidad educativa. De este modo, se busca identificar alternativas que favorezcan un tránsito más acorde con las necesidades de los estudiantes en el sistema escolar, así como su adaptación a la vida en sociedad.

En este artículo se reflexiona sobre la problemática de las trayectorias escolares discontinuas en los primeros grados de la educación básica secundaria, con el propósito de interrogar la función que cumple la construcción de comunidades de sentido entre los jóvenes y el papel de la escuela como espacio de socialización frente a otros escenarios y prácticas. Entre estas se encuentra el *gravity bike*, actividad en la que, actualmente, grupos de jóvenes ponen en riesgo sus vidas. En este sentido, se propone avanzar del objeto percibido al objeto construido, en el marco de una investigación doctoral orientada a reconocer las relaciones entre las prácticas sociales desarrolladas por estas agrupaciones y sus trayectorias escolares.

Escuela y comunidades de sentido

El paso de la educación primaria a la educación secundaria constituye un momento de múltiples cambios para los estudiantes que transitan por estas etapas. Dichos cambios no solo responden a las diferencias en la orientación pedagógica de ambos niveles, sino que también están mediados, como señala Núñez (2023), por transformaciones personales, emocionales y familiares que pueden generar inestabilidades y, en consecuencia, obstáculos en las trayectorias escolares. Este fenómeno es común en los países de América Latina, aunque se presenta en distintas proporciones. En el caso de Colombia, y de acuerdo con datos del SITEAL, se evidencia una disminución en las tasas de asistencia según nivel de ingresos entre la educación primaria y la

secundaria alta. Específicamente, se observa un descenso del 30,6 % y del 37,2 % en los niveles de ingreso medio y bajo, respectivamente.

Este momento de transición entre la educación primaria y la secundaria, denominado por Núñez (2023) como *momento bisagra*, se configura como uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes, especialmente aquellos provenientes de sectores sociales vulnerables. Si las estadísticas muestran que las trayectorias escolares se ven interrumpidas, resulta necesario preguntarse: ¿qué sucede con los estudiantes que abandonan la escuela?, ¿qué hace o deja de hacer la escuela para que estos estudiantes accedan a la secundaria alta y logren finalizarla?

Este fenómeno se hace visible en distintos departamentos y municipios del país. En particular, se identifican casos en algunos municipios del departamento de Caldas, especialmente en el municipio de Viterbo, donde es posible evidenciar que la institución educativa *La Milagrosa*, que atiende a la población urbana más vulnerable del municipio, presenta, en los primeros grados de la secundaria básica, grupos completos de estudiantes repitentes. De acuerdo con la experiencia institucional, la mayoría de estos estudiantes, tras repetir dos o incluso tres veces sexto y/o séptimo grado, desertan del sistema educativo. Esto evidencia que el abandono escolar se incrementa de forma sostenida a partir de los 13 años, hasta el punto de que, al llegar a los 17 y 18 años, cerca de la mitad de los jóvenes han desertado; es decir, ya no asisten a la escuela (Acosta, 2019).

En la mayoría de los casos, los estudiantes con trayectorias escolares discontinuas pertenecen a grupos sociales con bajos ingresos económicos, lo que transforma el sentido de la educación. Como señalan Bayón y Saraví (2019), esta “ha sido concebida como el fundamento último para alcanzar la anhelada igualdad de oportunidades o, por el contrario, como el mecanismo de reproducción de la desigualdad de posiciones por excelencia” (p. 70).

Estos jóvenes, repitentes y desertores del sistema educativo, suscitan múltiples interrogantes no solo en torno a la función de la escuela, sino también respecto a las condiciones sociales del contexto y a las formas en que viven, conviven y se agrupan. Muchos de ellos comienzan a articularse en pequeños grupos o comunidades cuyo sentido se enmarca en situaciones de riesgo, violencia y consumo, lo que agudiza las condiciones de pobreza y desigualdad. Estas, de acuerdo con Burgos y Rodríguez (2021), “conllevan a escenarios de discriminación, inequidades, falta de oportunidades, escaso



reconocimiento y disminución de las condiciones de posibilidad para el acceso y la permanencia en los procesos educativos” (p. 65).

Ahora bien, no es un secreto que asistimos a un momento histórico caracterizado por grandes complejidades. Los jóvenes crecen en una sociedad pluralista en la que, como plantean Berger y Luckmann (1997), no existen valores comunes, lo que propicia crisis subjetivas e intersubjetivas de sentido. En este contexto, en comunidades de vida como las instituciones educativas, comienzan a configurarse pequeñas comunidades de sentido que, de acuerdo con dichos autores, logran establecer concordancias en el sentido de sus acciones; es decir, comparten un sentido común.

Históricamente, las escuelas evidencian que una parte significativa de sus estudiantes tiende a agruparse en pequeñas comunidades en torno a ciertos gustos o prácticas. En los últimos años, en la institución educativa objeto de interés, se ha observado una proporción considerable de estudiantes repitentes y desertores que se agrupan alrededor de prácticas violentas, como los autodenominados “tarara”, o prácticas que combinan violencia y riesgo, como los “gravity bike” o “gravitosos”, entre otros. Cada uno de estos grupos presenta características y condiciones particulares que permiten a los jóvenes identificarse con ellos.

Estas “comunidades de sentido” motivan el interés de esta reflexión preliminar en el proceso de construcción del objeto de estudio, en especial la comunidad *gravity bike*, pues, a partir del contacto con los jóvenes en la institución mencionada, se ha constatado que algunos de ellos terminan vinculándose a esta práctica. Además, estas comunidades, visibles en el ámbito local, generan múltiples interrogantes debido a su presencia en el orden nacional; es decir, es posible encontrar integrantes de estas en diferentes regiones del país, donde desarrollan prácticas de riesgo y violencia que no solo ponen en peligro sus vidas, sino también las de otras personas.

Ahora bien, el *gravity bike* como práctica consiste en una actividad desarrollada por algunos jóvenes en Colombia, especialmente menores de edad, que implica descender a gran velocidad por carreteras en bicicletas adaptadas para tal fin. Estas presentan características específicas: son pequeñas, carecen de frenos, el sillín es más amplio, el manubrio se orienta hacia el suelo y, en algunos casos, cuentan con pesas en la parte delantera para aumentar la velocidad (Franco, 2020, párr. 1).

En su origen, se trata de un deporte extremo surgido en Estados Unidos; sin embargo, en el contexto colombiano ha sido apropiado y transformado, incorporando dinámicas asociadas a la violencia juvenil. En este sentido, esta práctica se articula con configura-

ciones sociales de inequidad, desigualdad y violencia, lo que encuentra eco en Martínez (2022) y en Torres y Velásquez Niño (2008), quienes señalan que las prácticas sociales violentas se han configurado como resultado de décadas de violencia endémica y conflicto armado en territorios específicos del país. Asimismo, esta práctica ha generado alertas en distintas regiones donde se desarrolla: solo en el departamento de Antioquia, para el año 2023, se registraron más de 35 muertes (Beltrán, 2023). En la institución educativa *La Milagrosa*, en los últimos años, ha ocasionado la muerte de dos estudiantes y lesiones graves en otros tres.

Estos jóvenes, tanto por su condición de repitentes como por su pertenencia a este tipo de comunidades de sentido, son objeto de señalamientos no solo en la escuela, por parte de compañeros y docentes, sino también en el entorno social en el que habitan. Esto, en palabras de Goffman (2006), se explica porque “la sociedad establece los medios para categorizar a las personas [...] y el medio social define las categorías de personas que pueden encontrarse en él” (p. 12), lo que propicia procesos de estigmatización.

Este tipo de situaciones acentúa los procesos de desigualdad social, la cual, como señala Reygadas (2020), se sostiene, entre otras dimensiones, en:

“Aquellos dispositivos simbólicos que atribuyen características negativas a otros grupos: estigmatización, satanización, señalamientos de impureza, rebajamiento e infravaloración de lo ajeno o extraño. Todas ellas justifican el estatus inferior de los otros por la posesión de rasgos físicos, sociales o culturales considerados poco adecuados o de menor valor” (p. 205).

De este modo, estos jóvenes no solo crecen en una sociedad atravesada por múltiples formas de violencia y desigualdad, sino que sus trayectorias escolares y sociales refuerzan su propensión a este tipo de prácticas, lo que contribuye a la reproducción de estigmas y a procesos de exclusión social.

Quedan así delineados los principales elementos que configuran las preocupaciones de la comunidad educativa y su entorno social, lo que conduce a plantear interrogantes como los siguientes: ¿qué puede hacer la escuela para que estos jóvenes configuren trayectorias completas?, ¿cuáles son sus motivaciones para ingresar a estas comunidades de sentido?, ¿cuáles son sus posibilidades de futuro? Estas preguntas constituyen inquietudes relevantes que requieren ser investigadas y que, hasta el momento, no han sido abordadas de manera suficiente desde el contexto escolar, limitán-



dose en muchos casos a revisiones por parte de entes de control. En consecuencia, se plantea la necesidad de realizar un reconocimiento del fenómeno que aporte elementos para su comprensión y para la intervención desde la escuela.

Conclusión

Comprender los múltiples problemas a los que se enfrentan los estudiantes en el tránsito de la educación básica primaria a la educación básica secundaria, así como las condiciones que posibilitan trayectorias escolares discontinuas y las formas de encuentro que favorecen la conformación de comunidades de sentido, resulta fundamental para resignificar el papel de la escuela en el desarrollo integral de los jóvenes.

Dado que actualmente no existen respuestas suficientes frente a esta problemática, se identifica un vacío de conocimiento que, en el marco de esta investigación doctoral, se concreta en la siguiente pregunta: ¿cómo la participación en la práctica del *gravity bike* propicia la conformación de comunidades de sentido que reconfiguran las significaciones y experiencias asociadas a las trayectorias escolares discontinuas en jóvenes en contextos de vulnerabilidad?

Esta pregunta constituye, por tanto, el punto de partida del presente recorrido investigativo.

Referencias

- Acosta, F. (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: Análisis comparado en América Latina* (Análisis comparativos de políticas de educación). IIPE UNESCO, Oficina para América Latina.
- Bayón, M. C., y Saraví, G. A. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (59), 68–83. <https://doi.org/10.29340/59.2050>
- Beltrán, D. (2023, 23 de febrero). La peligrosa práctica de «gravity bike» sigue cobrando vidas en el país. *Infobae*. <https://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/gravity-bike-una-practica-mortal-HE12614506>
- Berger, P., y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Paidós.
- Burgos Ayala, A., y Rodríguez Buitrago, A. G. (2021). Expresiones de desigualdad educativa en Colombia: una reflexión desde los indicadores de contexto, acceso y resultado. *Cultura Científica*, (19), 59–78. <https://doi.org/10.38017/1657463X.735>

- Franco, C. A. (2020). «Gravity bike»: una práctica mortal. *El Colombiano*. <https://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/gravity-bike-una-practica-mortal-HE12614506>
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Martínez, L. A. (2022). Entre los debates de la memoria social y las incertidumbres de los escenarios transicionales. *Dossier Reflexiones sobre Memoria y Paz*, 343–353.
- Núñez, P. (2023). *Hoy es mañana: reflexiones sobre tiempo, escuela y jóvenes* (1.ª ed.). Aique Educación.
- Reygadas, L. (2020). La construcción simbólica de las desigualdades. En *Repensar las desigualdades: cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Siglo XXI Editores.
- Torres, E. C., y Velásquez Niño, A. M. (2008, diciembre). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 14–37.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Cartografías de la inteligencia artificial: una lectura desde las nociones de poder y saber

Ricardo Rengifo Cruz¹

Resumen

En esta ponencia se aborda la inteligencia artificial (IA) como un fenómeno que reconfigura las dinámicas de poder y saber en el contexto contemporáneo. A partir de un enfoque interdisciplinario, se analizan las cartografías de la IA, entendidas como un conjunto de mapas conceptuales, tecnológicos y socioculturales que delinean las formas en que este campo opera en la producción, distribución y control del conocimiento. La presentación explora cómo la IA no solo transforma las estructuras económicas y sociales, sino que también introduce nuevas formas de vigilancia, exclusión y dependencia epistémica. Para ello, se recurre a perspectivas teóricas de Michel Foucault y de otros pensadores críticos, con el fin de examinar cómo las relaciones de poder se materializan en los algoritmos, los sistemas de decisión automatizada y las plataformas digitales. Asimismo, se reflexiona sobre las implicaciones éticas y educativas de estos cambios y se

1 Profesor investigador de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. Doctor en Educación. Investiga en los campos de la pedagogía, la educación para la paz, la comunicación, la escritura académica, la literatura y el desarrollo de proyectos. Asesor pedagógico en proyectos de intervención social para el diseño de estrategias educativas. Cuenta con amplio conocimiento en plataformas LMS y en diseño instruccional, así como experiencia en investigación y producción académica. Se desempeña como líder en procesos de direccionamiento estratégico y como asesor en educación virtual. Asimismo, es asesor y consultor en el diseño de documentos maestros para la obtención de registros calificados en modalidades virtual y presencial. Doctor en Educación, con énfasis en pedagogía e historia, de la Universidad del Valle. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura. Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle. Correo electrónico: ricardo.rengifo@endeporte.edu.co

destaca el papel de las instituciones académicas en la construcción de un diálogo crítico sobre la IA. Finalmente, esta ponencia propone pensar las estrategias de apropiación tecnológica desde una perspectiva situada y emancipadora, orientada hacia la equidad y el respeto por las diversidades. De este modo, se busca ofrecer un marco analítico para comprender la IA no solo como un avance técnico, sino también como una herramienta que moldea y es moldeada por las relaciones de poder y las estructuras de saber en las sociedades contemporáneas.

Palabras clave: cartografías, educación, formación, inteligencia artificial, poder, saber.

Abstract

This paper addresses artificial intelligence (AI) as a phenomenon that reconfigures the dynamics of power and knowledge in the contemporary context. From an interdisciplinary approach, it analyzes the cartographies of AI, understood as a set of conceptual, technological, and sociocultural maps that outline the ways in which this field operates in the production, distribution, and control of knowledge. The presentation explores how AI not only transforms economic and social structures, but also introduces new forms of surveillance, exclusion, and epistemic dependence. To this end, it draws on theoretical perspectives from Michel Foucault and other critical thinkers to examine how power relations are embodied in algorithms, automated decision-making systems, and digital platforms. It also reflects on the ethical and educational implications of these changes, highlighting the role of academic institutions in fostering a critical dialogue on AI. Finally, this paper proposes rethinking strategies of technological appropriation from a situated and emancipatory perspective, oriented toward equity and respect for diversity. In this way, it seeks to offer an analytical framework for understanding AI not only as a technical advance, but also as a tool that shapes and is shaped by power relations and structures of knowledge in contemporary societies.

Keywords: artificial intelligence, cartographies, education, knowledge, power, training.

Introducción

El avance acelerado de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo ha generado un cambio paradigmático en las formas de enseñanza, aprendizaje y producción del conocimiento. En el contexto de la formación doctoral en educación, la IA no solo plantea retos técnicos y metodológicos, sino que también reconfigura las relaciones de poder y las estructuras del saber en los procesos de investigación y construcción del conocimiento académico. Este artículo reflexivo se propone cartografiar los impac-

tos de la IA en la formación doctoral desde una perspectiva crítica, al explorar cómo las lógicas de poder y saber se transforman ante la irrupción de estas tecnologías.

En este marco, la inteligencia artificial se configura como una tecnología que no solo facilita el acceso y el procesamiento de grandes volúmenes de información, sino que también introduce nuevas formas de mediación epistémica. Esto implica cuestionamientos sobre la autonomía intelectual de los investigadores en formación, la validez de los métodos tradicionales de producción del conocimiento y la redefinición del papel del docente y del estudiante en el ecosistema académico.

A partir de un análisis crítico, este trabajo problematiza el papel de la IA en la generación y distribución del saber en la formación doctoral en educación. Se argumenta que el uso de la IA puede tanto democratizar el acceso al conocimiento como consolidar nuevas formas de hegemonía tecnológica, con implicaciones para la autonomía de la investigación. En este sentido, se plantea la necesidad de una reflexión profunda sobre la incidencia de la IA en la estructura del poder académico y sobre las estrategias que los programas doctorales deben adoptar para garantizar un uso crítico y emancipador de estas herramientas.

Finalmente, este artículo propone un recorrido por las cartografías de la IA en la educación doctoral, interrogando cómo estas tecnologías configuran nuevas geografías del saber y cómo los sujetos en formación pueden posicionarse críticamente ante estos cambios. Con ello, se busca abrir un debate sobre el papel de la IA en la producción del conocimiento académico, destacando la urgencia de enfoques que no solo integren estas tecnologías, sino que también cuestionen sus implicaciones en las estructuras de poder del campo educativo.

Cuerpo y desarrollo

La inteligencia artificial (IA) ha transformado los procesos de investigación en el nivel doctoral, al facilitar el análisis de datos a gran escala, la automatización de revisiones bibliográficas y el desarrollo de modelos predictivos en diversas disciplinas. Sin embargo, también ha generado una serie de dilemas éticos y epistemológicos relacionados con la originalidad, la dependencia tecnológica y la posible deshumanización del conocimiento. El acceso a herramientas de IA en la academia plantea una redistribución del poder entre investigadores, instituciones y corporaciones tecnológicas. En este sentido, esta sección analiza cómo la IA puede reforzar estructuras de dominación y exclusión en la generación



del saber, así como los mecanismos que permitirían contrarrestar sus efectos monopolísticos y elitistas.

La inteligencia artificial ha sido una de las áreas más dinámicas y transformadoras de la ciencia de la computación y de la tecnología en general. Desde sus inicios hasta las complejas aplicaciones actuales, la IA ha evolucionado de manera significativa, impulsando procesos de automatización inteligente y reconfigurando múltiples dimensiones de la vida social. La idea de crear máquinas capaces de pensar y comportarse como seres humanos se remonta a siglos atrás; no obstante, fue en la década de 1950 cuando la IA comenzó a consolidarse como disciplina científica. Durante este período, pioneros como Alan Turing y John McCarthy sentaron las bases teóricas y conceptuales del campo.

En 1950, Alan Turing propuso la conocida “prueba de Turing”, un experimento mental orientado a determinar si una máquina puede exhibir un comportamiento inteligente indistinguible del de un ser humano. Por su parte, John McCarthy, reconocido como uno de los fundadores del campo, acuñó el término «inteligencia artificial» en una conferencia realizada en 1956, en la que reunió a diversos expertos para discutir esta nueva disciplina emergente. Durante las décadas de 1960 y 1970, la IA atravesó una etapa de gran optimismo, en la que se consideraba que el incremento de la capacidad de cálculo y el desarrollo de algoritmos permitirían la creación de sistemas capaces de emular procesos cognitivos humanos. En este contexto, se desarrollaron sistemas orientados a la resolución de problemas complejos, el razonamiento lógico y el procesamiento del lenguaje natural.

Uno de los hitos más significativos de este periodo fue el programa ELIZA, desarrollado por Joseph Weizenbaum en 1966. Este sistema, considerado uno de los primeros chatbots, simulaba conversaciones al emular el rol de un psicoterapeuta. Aunque operaba mediante patrones lingüísticos predefinidos, su impacto fue considerable, ya que muchos usuarios percibían la interacción como si se tratara de un agente inteligente.

No obstante, hacia finales de la década de 1970, comenzaron a evidenciarse las limitaciones de estos sistemas. La IA requería altos costos de desarrollo, grandes volúmenes de datos y capacidades computacionales aún insuficientes para cumplir las expectativas iniciales. Esta situación dio lugar a lo que posteriormente se denominó el “invierno de la IA”, un período caracterizado por la reducción del financiamiento y el escepticismo frente al campo.

Aprendizaje automático y avances cruciales

A pesar del denominado “invierno de la IA”, la década de 1980 marcó un resurgimiento de la disciplina, impulsado en gran medida por avances en el aprendizaje automático, así como por la creciente disponibilidad de datos y capacidad de procesamiento. En 1986, Geoffrey Hinton, junto con otros investigadores, propuso el enfoque conocido como “aprendizaje profundo” (*deep learning*), una rama del aprendizaje automático que emplea redes neuronales artificiales para entrenar modelos con múltiples capas de abstracción. Este enfoque demostró ser altamente eficaz en tareas de reconocimiento de patrones y visión por computadora.

La década de 1990 trajo consigo nuevos avances, entre ellos el desarrollo de sistemas de IA que lograron superar el desempeño humano en juegos de estrategia como el ajedrez y el go. El programa Deep Blue, desarrollado por IBM, derrotó al campeón mundial de ajedrez Garry Kasparov en 1997; posteriormente, en 2016, AlphaGo, desarrollado por Google, venció al campeón mundial de go, Lee Sedol. En el siglo XXI, la IA se ha convertido en una parte integral de la vida cotidiana: desde asistentes virtuales en dispositivos móviles hasta sistemas de recomendación en plataformas digitales y redes sociales, sus aplicaciones se han extendido a múltiples sectores.

Uno de los avances más significativos de esta etapa ha sido el desarrollo del aprendizaje profundo y de las redes neuronales convolucionales, que han mejorado notablemente la capacidad de reconocer objetos en imágenes y de procesar el lenguaje natural. Asimismo, la IA ha transformado sectores como la industria automotriz —con la aparición de vehículos autónomos—, el ámbito de la salud —mediante diagnósticos más precisos— y la investigación científica en campos como la genómica y la química. A medida que la tecnología continúa avanzando, es previsible una mayor integración de la IA en diversas esferas de la vida social. No obstante, también emergen preocupaciones relacionadas con la ética y la responsabilidad en su desarrollo y uso, así como con su impacto en el empleo y en la privacidad de los datos.

La historia de la inteligencia artificial constituye una narrativa de innovación, avances discontinuos y logros significativos. Desde sus fundamentos teóricos hasta sus aplicaciones contemporáneas, la IA ha demostrado su capacidad para transformar profundamente las formas de interacción entre los seres humanos, la tecnología y el entorno. En este sentido, es probable que continúe siendo una fuerza determinante en la transfor-



mación social, lo que plantea nuevos desafíos que exigen una reflexión crítica permanente y un enfoque ético y responsable.

La historia de la inteligencia artificial en el contexto de la educación

Desde los primeros intentos de aplicar la inteligencia artificial (IA) a la educación hasta los desarrollos tecnológicos más recientes, esta disciplina ha transformado las formas en que los estudiantes aprenden y los docentes enseñan. Los orígenes de la IA en la educación se remontan a la década de 1950, cuando los investigadores comenzaron a explorar cómo las computadoras podían simular la inteligencia humana y resolver problemas complejos. Los primeros sistemas de tutoría inteligente surgieron en la década de 1960, con programas como *Turing Test*, desarrollado por Donald Michie, y *STUDENT*, de Patrick Suppes, orientados a proporcionar retroalimentación a los estudiantes y a adaptar los contenidos según su desempeño.

Durante la década de 1970, se desarrollaron investigaciones pioneras en el campo de la IA aplicada a la educación, lo que condujo a la creación de sistemas más sofisticados. En este contexto, la teoría del aprendizaje por descubrimiento, propuesta por Jerome Bruner, influyó en el diseño de entornos de aprendizaje interactivos y constructivistas, en los cuales los estudiantes podían construir conocimiento con el apoyo de herramientas tecnológicas. En la década de 1980 surgieron sistemas de tutoría más avanzados, basados en reglas expertas y técnicas de inferencia, orientados a ofrecer retroalimentación personalizada y apoyo individualizado. No obstante, su alcance fue limitado debido a las restricciones tecnológicas de la época.

Con el avance de las computadoras personales y el desarrollo de interfaces más accesibles durante la década de 1990, la IA educativa amplió su presencia en contextos de enseñanza y aprendizaje. Se desarrollaron aplicaciones que abordaban diversos campos del conocimiento, desde las matemáticas y las ciencias hasta los idiomas y las habilidades sociales.

A partir de la década de 2000, la evolución de la IA se aceleró gracias a los avances en aprendizaje automático y procesamiento del lenguaje natural. En este periodo, los chatbots educativos y los asistentes de aprendizaje automatizados se consolidaron como herramientas de apoyo en tiempo real, facilitando el acceso a recursos educativos en entornos digitales. En la actualidad, la IA en la educación ha alcanzado niveles elevados de sofisticación: los sistemas de tutoría inteligente emplean algoritmos capaces de adaptarse continuamente al desempeño y estilo de aprendizaje de cada estudiante,

mientras que los entornos virtuales y el metaverso han ampliado las posibilidades de aprendizaje inmersivo y colaborativo.

No obstante, junto con estos avances también emergen desafíos significativos, entre ellos la protección de datos, la equidad en el acceso a tecnologías avanzadas y la responsabilidad ética en el diseño de sistemas educativos basados en IA.

Frente a estos desafíos, particularmente en la formación doctoral, resulta necesario desarrollar estrategias que promuevan un uso crítico y emancipador de la IA. En este sentido, se proponen lineamientos orientados a la integración reflexiva de estas tecnologías en los programas de doctorado, mediante el fortalecimiento de la alfabetización digital crítica, el desarrollo de marcos regulatorios éticos y la implementación de metodologías que articulen el uso tecnológico con la reflexión humanística.

Desde una perspectiva crítica, Foucault (1975) sostiene que el conocimiento y el poder están intrínsecamente vinculados en las instituciones educativas y científicas. En este marco, la IA puede entenderse como un dispositivo de biopoder que regula y normaliza los procesos de enseñanza e investigación en la educación superior. La automatización de la producción académica y la creciente dependencia de sistemas algorítmicos en la evaluación del conocimiento pueden contribuir a la reproducción de jerarquías preexistentes y a la limitación de la autonomía investigativa.

Por su parte, Crawford (2021) argumenta que la IA no es neutral, sino que refleja y amplifica desigualdades estructurales. En *Atlas of AI*, la autora muestra cómo las grandes corporaciones tecnológicas concentran el control sobre el conocimiento digital, lo que impacta directamente en la producción del saber en los entornos universitarios. En la formación doctoral, esto se traduce en una dependencia creciente de bases de datos comerciales y plataformas automatizadas, lo que restringe el acceso equitativo a la información y refuerza la hegemonía tecnológica.

Ante este panorama, se hace necesario repensar la formación doctoral desde una perspectiva crítica. Siguiendo a Foucault (1980), es fundamental problematizar los regímenes de verdad que emergen con la IA y cuestionar los mecanismos de control que esta introduce en la producción del conocimiento académico. Asimismo, Crawford (2021) subraya la importancia de una regulación ética que garantice la equidad en el acceso y en la producción del saber. En este contexto, la alfabetización digital crítica y el desarrollo de metodologías de investigación abiertas y colaborativas se constituyen como estrategias clave para contrarrestar los efectos del poder algorítmico en la educación superior.



En suma, el impacto de la IA en la formación doctoral en educación es innegable, ya que transforma no solo las prácticas investigativas, sino también las relaciones de poder y las estructuras epistémicas en la academia. Este análisis invita a repensar el papel de la IA desde una perspectiva crítica y reflexiva, destacando la necesidad de marcos regulatorios que garanticen un uso ético y equitativo de estas tecnologías.

Cierre o epílogo

El impacto de la inteligencia artificial (IA) en la formación doctoral en educación no solo transforma las prácticas investigativas, sino también las relaciones de poder y las estructuras epistémicas en la academia. Desde las perspectivas de Foucault y Crawford, la IA puede tanto consolidar formas de dominación como abrir nuevas posibilidades para la democratización del conocimiento. Este análisis invita a una reflexión crítica sobre el uso de la IA en la educación superior, así como a la construcción de estrategias orientadas a su implementación equitativa y emancipadora.

Referencias

- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. Pantheon Books.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Debate interseccional sobre a inclusão de intelectuais negras no magistério superior federal

Ana Claudia Delfini¹

Daíra Andrea de Jesus²

Rosana da Silva Machado³

Resumo

No Brasil, a atuação de professoras negras na história da docência superior federal constitui uma trajetória marcada por ausências. Apesar dos avanços legislativos no campo educacional, como a Lei nº 12.990/2014, o racismo mantém intacta a sub-representação quantitativa, produzindo diferentes formas de obstrução que dificultam o acesso das mulheres negras à docência e deslegitimam as temáticas de gênero, raça e classe. Considerando a legislação nacional e as discussões realizadas no seminário “Ações afirmativas em concursos para negros”, ocorrido em uma cidade de Santa Catarina (2024), este artigo reflexivo, de natureza qualitativa e derivado de uma tese em andamento, tem como objetivo analisar o potencial emancipatório do paradigma interseccional para a promoção da pluralidade e a transformação do magistério superior federal, cujo perfil demográfico aponta para uma distância entre a legalidade e a efetivi-

-
- 1 Doutora em Sociologia, Brasil, Universidade do Vale do Itajaí, docente do Programa de Pós Graduação em Educação.
 - 2 Doutoranda em Educação, Brasil, Universidade do Vale do Itajaí, acadêmica do Programa de Pós Graduação em Educação.
 - 3 Doutoranda em Educação, Brasil, Universidade do Vale do Itajaí, acadêmica do Programa de Pós Graduação em Educação

dade. Os resultados apresentados no seminário evidenciam a omissão institucional e estatal diante da inefetividade na implementação das cotas para docentes no magistério superior federal.

Palavras-chave: cotas; interseccionalidade; magistério superior federal; professoras negras; Universidade Federal de Santa Catarina.

Abstract

In Brazil, the participation of Black women professors in the history of federal higher education is marked by absence. Despite legislative advances in education, such as Law No. 12,990/2014, racism continues to sustain quantitative underrepresentation, producing multiple forms of obstruction that hinder Black women's access to teaching positions and delegitimize themes related to gender, race, and class. Considering national legislation and the discussions held at the seminar "Affirmative actions in public service examinations for Black candidates", held in a city in Santa Catarina (2024), this reflective article, of a qualitative nature and derived from an ongoing doctoral thesis, aims to analyze the emancipatory potential of the intersectional paradigm to promote plurality and transform federal higher education, whose demographic profile reveals a gap between legality and effectiveness. The results presented at the seminar highlight institutional and state omission in the face of ineffective implementation of quota policies for faculty positions in federal higher education.

Keywords: quotas; intersectionality; federal higher education; Black women professors.

Introdução

Diante da homogeneidade racial dos corpos docentes do ensino superior, foi promulgada, em 2014, a Lei nº 12.990, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. A obrigatoriedade das cotas aplica-se quando o número de vagas oferecidas é igual ou superior a três.

Essa iniciativa legal constitui uma importante medida antirracista voltada à promoção da justiça racial; contudo, é necessário refletir também sobre a justiça relacionada ao gênero racializado.

Embora não assegure vagas por gênero, silenciando acerca do “não lugar” das mulheres negras, a Lei nº 12.990/2014 configura-se como uma relevante política pública para a promoção da justiça epistêmica e social, pois possibilita, em tese, uma nova compreensão sobre grupos historicamente marginalizados. No entanto, a lei precisa ser revista com urgência, incorporando uma perspectiva interseccional — ao menos no que se refere às dimensões de gênero e raça — em sua redação.

Ao instituir a reserva de cotas raciais no serviço público federal, essa lei possibilita o debate interseccional sobre a docência universitária e o papel do trabalho docente no magistério superior. Tal debate é absolutamente necessário no campo do trabalho docente, haja vista que as discussões interseccionais de gênero e raça ainda são pouco enfatizadas.

Nesse sentido, torna-se necessário reafirmar a relevância das categorias gênero e raça para o aprofundamento do conhecimento e o avanço das pesquisas sobre docências interseccionais, sob pena de se desvincular esse campo dos sistemas simbólicos e estruturais da sociedade. Atentar para as dinâmicas de gênero e raça implica compreender em que medida o trabalho docente, enquanto conjunto de atividades centradas na ação educativa, é estruturado por processos socialmente construídos, os quais remetem a dimensões ainda pouco exploradas nos estudos contemporâneos (Delfini, 2022).

A interseccionalidade configura-se, portanto, como um importante campo de investigação e uma práxis voltada à democratização do magistério superior federal, além de constituir um princípio comprometido com diversas concepções de justiça. Em 1989, a jurista Kimberlé Crenshaw publicou o ensaio *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, no qual descreve como diferentes formas de discriminação estão interconectadas e interagem em desfavor das mulheres negras.

Considerando as denúncias e contribuições advindas dos coletivos de mulheres negras, Crenshaw desenvolveu o conceito de interseccionalidade, ampliando o debate feminista ao incluir a realidade de marginalização e violência vivenciada por essas mulheres. O conceito não se limita ao contexto estadunidense, pois se relaciona à convergência estrutural entre sistemas de poder que produzem pontos cegos nos ativismos feministas e antirracistas.

Por sua vez, Akotirene (2018) compreende a interseccionalidade como uma ferramenta analítica ancestral, capaz de oferecer instrumentalidade teórico-metodológica para a



compreensão das articulações entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. Essa perspectiva foi fundamental para ampliar a compreensão das múltiplas formas de opressão que afetam diferentes grupos de mulheres racializadas, incluindo as intelectuais negras, que “são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (Akotirene, 2018, p. 14).

Neste artigo, analisa-se o potencial emancipatório do paradigma interseccional para a promoção da pluralidade e a transformação do magistério superior federal, cujo perfil demográfico aponta para uma distância entre a legalidade e a efetividade.

O cenário de ineficácia das cotas no magistério superior federal em Santa Catarina

No dia 15 de julho de 2024, realizou-se o seminário “Ações afirmativas em concursos para negros”, em uma universidade situada em uma cidade de Santa Catarina. Essa instituição possui, em seu quadro docente, 1.387 professoras (58 sem informação de raça, 1.198 brancas, 78 pardas, 30 pretas, 5 indígenas e 18 amarelas, totalizando 131 pessoas racializadas) e 1.624 professores (67 sem informação de raça, 1.367 brancos, 139 pardos, 23 pretos, 7 indígenas e 21 amarelos, totalizando 190 pessoas racializadas), perfazendo um total de 3.011 docentes.

As ações afirmativas no magistério superior estão em vigor desde 2015, e o percentual de docentes negros e indígenas é de 9,1%. Considerando a taxa anual de ingresso, a meta de 20% seria alcançada apenas no ano de 2173. Esse dado quantitativo evidencia o descaso das universidades, de modo geral, em relação às reivindicações das intelectuais negras. Entre 2015 e 2024, apenas 19 docentes negros ingressaram nessa universidade, em um universo de 2.594 docentes, dos quais somente 236 são pessoas racializadas (Observatório da Universidade, 2024).

A justiça interseccional mostra-se necessária para enfrentar as desigualdades e injustiças específicas vivenciadas por mulheres racializadas, sendo urgente no campo do trabalho docente universitário. Isso se deve ao fato de que a variável “cor/raça” sequer está plenamente incorporada ao perfil docente nos microdados do Censo da Educação Superior. Em Santa Catarina, 44,4% da docência universitária federal é composta por mulheres, indicando uma proximidade com a paridade de gênero, mas não de raça (INEP, 2021).

Apesar da relevância da Lei nº 12.990/2014, ela se insere em um contexto cultural que não acompanha o avanço legislativo nem reduz a profunda desigualdade enfrentada pelas intelectuais negras. Mulheres negras não se equiparam nem aos homens brancos nem às mulheres brancas; ao contrário, encontram-se em posição de maior exposição e vulnerabilidade. Ainda que a interseccionalidade seja amplamente utilizada como categoria analítica em diversas universidades, na prática, ela não tem garantido o acesso das intelectuais negras à docência universitária pública federal.

As barreiras impostas pelo racismo manifestam-se já na fase de inscrição nos concursos. Diferentemente de candidatos sem vínculo institucional, a rede de sociabilidade de candidatos brancos pode favorecer o acesso a informações privilegiadas antes mesmo da publicação oficial do edital, como, por exemplo, a previsão de aposentadoria de docentes. Isso ocorre porque muitos candidatos já integram grupos de pesquisa da própria universidade, o que lhes permite preparação antecipada para o certame.

Pelo mesmo motivo, candidatos brancos que já participam de pesquisas coordenadas por docentes — igualmente brancos — conhecem previamente bibliografias e temas de interesse, mesmo quando a universidade não os explicita nos editais, limitando-se a indicar apenas os conteúdos gerais. Tal situação acaba por gerar vantagens substanciais a esses candidatos.

A relevância da igualdade e da democracia é destacada no “Relatório Quantitativo sobre a Implementação da Lei nº 12.990/2014 no Poder Executivo Federal”, divulgado em 2021 pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, bem como no relatório “A implementação da Lei nº 12.990/2014: um cenário devastador de fraudes”, elaborado por pesquisadores em parceria com o Movimento Negro Unificado (Observatório da Universidade, 2024). O primeiro documento aponta uma eficácia de apenas 0,53% da norma nas universidades federais, indicando que 56% dessas instituições não possuem professores cotistas no magistério superior e que, em diversos casos, vagas reservadas não foram preenchidas.

O segundo relatório analisou cerca de 10 mil editais publicados entre junho de 2014 e dezembro de 2022, identificando as instituições que efetivamente implementaram a política de cotas — não sendo a universidade em questão incluída nesse grupo. Ademais, não há registro de sanções aplicadas em razão do descumprimento da legislação federal, mesmo após um período significativo de vigência de dez anos.



Diante desse cenário, emergem questionamentos relevantes: se as universidades, de modo geral, não cumpriram a lei de cotas, os concursos públicos realizados mantêm sua validade? Quem deve ser responsabilizado por tais omissões? Quais sanções poderiam ser aplicadas? De que forma a população negra poderá ser reparada? E quem fiscalizará a efetiva implementação das cotas no magistério superior federal?

Mesmo após a promulgação da Lei nº 12.990/2014, não se observou aumento significativo no ingresso de docentes negros. Indivíduos não racializados continuam a se beneficiar de uma estrutura institucional marcada pelo racismo. Ao descumprirem a legislação, as universidades contribuem para a reprodução do racismo e do sexismo, dificultando o acesso das intelectuais negras ao magistério superior federal.

Considerações finais

Se, no Brasil, o quadro docente das universidades públicas federais é hegemonicamente branco, a interseccionalidade deve operar como um princípio orientador na elaboração de políticas públicas voltadas ao magistério superior, uma vez que não se podem ignorar marcadores sociais que produzem exclusão, sob pena de perpetuação de privilégios.

Um olhar restrito à experiência da mulher branca — que também enfrenta a sobrecarga das tarefas domésticas e familiares, o machismo, a desigualdade e a violência de gênero, bem como a falta de representatividade — tende a invisibilizar as experiências das mulheres negras. Ressalta-se, contudo, que a abordagem interseccional não se limita às categorias de gênero e raça, assim como a discussão racial não se restringe à dicotomia entre pessoas negras e brancas. Há uma multiplicidade de pertencimentos étnico-raciais e de tonalidades de cor que vivenciam situações complexas, especialmente quando articuladas às desigualdades de classe, devendo ser contempladas por políticas públicas inclusivas.

Os diversos marcadores sociais da diferença incidem sobre grupos historicamente vulnerabilizados, dificultando — ou mesmo impedindo — seus processos de empoderamento e mobilidade social.

Nesse contexto, evidencia-se a persistência do racismo institucional nas universidades. Mesmo após a promulgação da Lei nº 12.990/2014, não se observou aumento significativo no ingresso de docentes negros. Indivíduos não racializados continuam a se beneficiar de estruturas institucionais marcadas pelo racismo. Ao descumprirem a legislação, as universidades contribuem para a reprodução do racismo e do sexismo, dificultando o acesso das intelectuais negras ao magistério superior federal.

Sem a articulação entre gênero e raça, o trabalho docente universitário corre o risco de reificar a branquitude e um padrão heteronormativo que obscurece a existência de outras relações, conflitos e formas de resistência no exercício profissional da docência.

Referências

- Agência de Comunicação. (2024, 18 de julho). *Seminário ações afirmativas em concursos para negros* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8rRdDu8JZEI>
- Akotirene, C. (2018). *O que é interseccionalidade?* Letramento.
- Brasil. (2014). *Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Delfini, A.C. (2022). *Nas tramas dos sentidos de gênero e trabalho docente*. CRV.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2022). *Censo da educação superior 2021*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>
- Observatório da Universidade. (2024). *Gestão de pessoas*. https://obs.ufsc.br/observatorio/paineis/gestao-de-pessoas#corpo_pagina





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Consideraciones sobre la justicia restaurativa en el contexto escolar colombiano

Yeny Cumaco Rodríguez¹

Resumen

El documento presenta algunas de las interpretaciones más significativas derivadas del análisis documental realizado para la construcción del estado del arte y del marco teórico del proyecto de investigación en torno a las representaciones sociales de quienes lideran experiencias de justicia restaurativa escolar. Asimismo, expone su evolución, las principales tendencias investigativas, así como los vacíos, desafíos y perspectivas de investigación.

Palabras clave: justicia restaurativa, representación social

Abstract

The document presents some of the most significant interpretations derived from documentary analysis carried out for the construction of the state of the art and the theoretical framework of the research project concerning the social representations of those who lead experiences in restorative school justice. It also outlines its evolution, main research trends, as well as gaps, challenges, and research perspectives.

Keywords: restorative justice, social representation

1 Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación. Énfasis: Educación, cultura y sociedad. Línea de investigación: Representaciones Sociales. Universidad distrital francisco José de Caldas

Introducción

Las consideraciones que se presentan en este texto son fruto del proceso de construcción del proyecto de investigación desarrollado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, en la línea de Educación, cultura y sociedad, ofrecido por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En este contexto, se considera pertinente abordar pedagógicamente el pasado reciente y la memoria histórica colectiva en torno a las dinámicas del conflicto interno colombiano, con énfasis en el impacto que han tenido los procesos de justicia transicional (JT) y justicia restaurativa (JR) en la sociedad, así como en la manera en que este modelo de justicia ha comenzado a implementarse en los entornos escolares.

Para ello, se presentan algunos elementos conceptuales en torno a la trayectoria histórica de estos procesos, así como una aproximación al tránsito del modelo de justicia restaurativa hacia los entornos escolares y su vínculo con la configuración de las narrativas que circulan en las instituciones educativas sobre la historia reciente del país, los procesos de paz con diferentes actores del conflicto y su impacto en las dinámicas de convivencia escolar y en las estructuras curriculares en general.

Evolución de la justicia transicional y la justicia restaurativa

La justicia transicional (JT) ha evolucionado desde la segunda posguerra como un mecanismo para abordar las violaciones de derechos humanos (Teitel, 2003). Con el fin de la Guerra Fría, surgieron tensiones entre justicia y paz, lo que contribuyó a la consolidación de la justicia transicional en contextos de transición política y gestión del terrorismo. Uprimny (2005) destaca que las transiciones recientes, como las del Cono Sur y Sudáfrica, han buscado equilibrar la justicia internacional con la necesidad de amnistías para promover la paz y la reconciliación.

Desde la década de 1970, se han creado comisiones orientadas a abordar traumas políticos, facilitando procesos de democratización y reparación a las víctimas. Arnoso et al. (2012) enfatizan la importancia de estas comisiones para establecer la verdad histórica y reconocer las experiencias de las víctimas, aspectos fundamentales para la reconciliación y la transformación social.

En Colombia, la relación entre la justicia transicional (JT) y la justicia restaurativa (JR) resulta crucial, especialmente tras los acuerdos de La Habana de 2016, que priorizan la reparación sobre los enfoques punitivos. La justicia restaurativa se centra en las

víctimas, garantiza sus derechos y promueve la verdad y la reparación. No obstante, el conflicto armado ha dejado profundas huellas en la sociedad colombiana, contribuyendo a la normalización de la violencia (Vega y Olalde, 2018).

La justicia restaurativa se configura como un enfoque alternativo a los modelos punitivos tradicionales, centrado en la reparación del daño a las víctimas y en la reconstrucción de las relaciones sociales. Beristain (1998) la define como un paradigma que transforma la justicia al situar a víctimas e infractores como partes activas del conflicto. Por su parte, Ortega (2018) señala que este enfoque promueve la responsabilidad de los transgresores y la gestión de conflictos, buscando beneficios para todas las partes involucradas, incluida la comunidad (SED, 2023).

A pesar de la falta de consenso en torno a su definición, se identifican elementos clave como la flexibilidad, la participación y la mejora en el acceso a la justicia, especialmente para víctimas y poblaciones marginadas. Zehr (2006), considerado uno de los principales referentes de la justicia restaurativa en contextos educativos, sostiene que el delito implica relaciones de causa y efecto, y que este enfoque debe ir más allá del perdón, promoviendo la transformación social y el reconocimiento de las obligaciones derivadas de las ofensas.

Los principios fundamentales de la justicia restaurativa incluyen la verdad, la reparación y la no repetición; sin embargo, estos pueden entrar en tensión con dimensiones políticas y sociales. En este sentido, se enfatiza la importancia del diálogo y la búsqueda de la verdad, advirtiendo que la omisión de la dimensión política puede limitar la eficacia de este enfoque. Asimismo, se plantea que las expectativas de reparación deben abordar no solo el daño individual, sino también los contextos sociales y políticos que lo generan (Montero, 2013).

La justicia restaurativa en contextos escolares

La justicia restaurativa (JR) en el ámbito escolar se configura como un enfoque alternativo a la disciplina punitiva, al promover valores como la participación y la responsabilidad. Este enfoque incluye prácticas como los diálogos y los círculos restaurativos, orientados a restaurar la dignidad en la comunidad educativa. La implementación de la justicia escolar restaurativa (JER) requiere identificar los conflictos y los actores involucrados, y su efectividad varía según el contexto (Rubiano y Bedoya, 2024).

La justicia restaurativa en entornos escolares ha sido objeto de estudio en diversos contextos, destacándose su aplicación en la resolución de conflictos en Estados Unidos



y Canadá, así como en la restauración de relaciones comunitarias en Australia y Nueva Zelanda. En Colombia, la compleja situación social exige alternativas educativas que contribuyan a transformar la realidad y a fomentar un sentido integral de vida. Hormanza et al. (2023) señalan que la Comisión de la Verdad, en el marco de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), ha sido clave en la implementación de la justicia restaurativa en instituciones educativas, al promover la autonomía y la resolución pacífica de conflictos.

En el contexto colombiano, la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 subrayan la importancia de la educación para la diversidad y la paz, mientras que el Código de Infancia y Adolescencia de 2006 busca la resocialización de adolescentes infractores, lo que ha generado debates sobre su efectividad. Las políticas públicas han impulsado la construcción de paz y han dado lugar a diversas interpretaciones en el ámbito educativo, como se observa en el Programa Integral para la Convivencia Escolar y en la estrategia de justicia escolar restaurativa (JER) de la Secretaría de Educación de Bogotá, apoyados por iniciativas como JUSTAMENTE (Secretaría de Educación de Bogotá, 2023).

Existen, además, diversas experiencias que evidencian las complejidades inherentes a la implementación de la justicia restaurativa en entornos escolares. Por ejemplo, el modelo de educación Montessori, según Cuevas et al. (2021), promueve la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje, así como una convivencia basada en valores de pluralismo e inclusión. En este sentido, la justicia restaurativa se presenta como una herramienta clave para transformar la cultura escolar, al fomentar el respeto y la empatía (Castellanos, 2018; Zapata, 2016). No obstante, investigaciones como las de Sánchez (2020) y Ramírez (2019) indican que su implementación enfrenta diversos desafíos. Frente a ello, Mendoza y Reyes (2020) proponen un modelo que atienda tanto a víctimas como a infractores, el cual puede fortalecerse mediante apuestas metodológicas como los programas denominados “Semilleros de Convivencia” (Llanos, 2012), que han mostrado resultados positivos en la reducción de la violencia escolar.

Investigaciones sobre la justicia restaurativa en el contexto educativo colombiano, lideradas por autores como Russell et al. (2024) y Zapata (2017), resaltan la necesidad de reconocer a los estudiantes como actores activos en la construcción de paz y justicia. En este sentido, se propone integrar sus perspectivas en las políticas públicas de justicia transicional y reconciliación, dado que sus experiencias resultan fundamentales para enfrentar la injusticia y la desigualdad. Zapata (2017) critica la influencia de discursos económicos que priorizan la eficiencia en la educación y sugiere un giro hacia prácticas

restaurativas que fomenten la participación y la resolución pacífica de conflictos. Por su parte, Ramírez y Tolosa (2023) abordan la justicia restaurativa desde las pedagogías del sur, las cuales buscan empoderar a los sujetos y transformar la educación en un proceso orientado a la convivencia. Asimismo, se han analizado las estructuras e implicaciones de los manuales de convivencia en instituciones educativas que han implementado este enfoque, destacando métodos que priorizan el diálogo sobre las sanciones punitivas (Castellanos, 2018; Ceballos, 2018).

Justicia escolar restaurativa y prácticas restaurativas

Las prácticas restaurativas en el ámbito escolar se centran en la reparación del daño y el restablecimiento de las relaciones, al promover un sentido de comunidad y un ambiente de respeto. Según Ortega (2018), estas prácticas buscan involucrar a las partes en conflicto mediante procesos de mediación que priorizan la dignidad del estudiante y la flexibilidad en las sanciones. Por su parte, Pleitez (2019) destaca la necesidad de transformaciones normativas en las instituciones educativas para fomentar relaciones positivas y un enfoque basado en la cooperación.

El programa “Cultura de cuidado y justicia restaurativa” en Colombia, analizado por Nieto (2023), redefine el rol de los docentes hacia la facilitación de relaciones de cuidado, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Asimismo, Ortiz (2022) resalta que las prácticas restaurativas resultan más efectivas que los procedimientos administrativos tradicionales para restablecer derechos vulnerados, al empoderar a las personas afectadas y priorizar la restauración emocional.

Gutiérrez et al. (2021) evidencian que las investigaciones sobre las representaciones sociales de la justicia en estudiantes han sido limitadas. No obstante, identifican algunos estudios en los que se analizan aspectos como la falta de una estructura coherente en la comprensión de los derechos humanos, la asociación de la injusticia con comunidades indígenas en Chile y la vinculación de la justicia con concepciones retributivas en Argentina.

Vacíos y desafíos

Las investigaciones sobre la justicia transicional (JT) y la justicia restaurativa (JR) en el contexto colombiano subrayan la necesidad de que el Estado cumpla con sus responsabilidades en materia de reparación y justicia, garantizando a las víctimas compensa-



ciones económicas, el reconocimiento de su sufrimiento y la no repetición de los hechos victimizantes.

Uno de los aprendizajes más significativos de la estrategia de justicia escolar restaurativa (JER) en Bogotá se encuentra en la línea de trabajo centrada en las pedagogías de la memoria y la verdad, las cuales consideran el contexto sociohistórico y político que ha influido en las comunidades educativas. Esta iniciativa ha buscado transformar las escuelas en territorios de paz, fomentando la reflexión, la investigación, la acción y la participación, con énfasis en el análisis crítico del conflicto interno colombiano, el reconocimiento de las voces de las víctimas y la construcción de nuevos relatos históricos. Asimismo, este enfoque pretende deconstruir narrativas oficiales y empoderar a los miembros de la comunidad educativa como sujetos históricos, contribuyendo a la transformación social y a la creación de comunidades de aprendizaje (Secretaría de Educación de Bogotá, 2023).

El campo de estudio de la justicia restaurativa en el contexto escolar colombiano ha explorado el impacto de la implementación de la Ley 1620 de 2013 en la convivencia escolar. Diversas investigaciones evidencian que las prácticas restaurativas fortalecen estrategias de prevención de la violencia, generan espacios alternativos de pensamiento y acción frente a los conflictos escolares, facilitan el funcionamiento de rutas de atención, promoción, prevención y seguimiento de casos, y promueven la construcción de acuerdos mediante el diálogo entre las partes involucradas, así como el reconocimiento de las necesidades de cada actor participante en el proceso restaurador.

No obstante, su eficacia ha sido limitada frente a la creciente complejidad de los conflictos sociales en Colombia. En este sentido, resulta fundamental considerar el momento histórico que atraviesa el país y el compromiso que el sistema educativo debe asumir para contribuir a la construcción de nuevas formas de convivencia. Así, la justicia restaurativa, entendida como estrategia pedagógica para el abordaje de conflictos escolares, fortalece los procesos educativos, fomenta competencias ciudadanas y previene la violencia, consolidándose como un enfoque reparador con potencial teórico y metodológico en el ámbito educativo, especialmente en la convivencia escolar.

La ausencia de una teoría general consolidada en las investigaciones sobre justicia escolar restaurativa constituye un obstáculo para la interpretación y generalización de los resultados, lo que dificulta comprender la efectividad de las prácticas restaurativas y su relación con las concepciones de justicia de los actores educativos. Este enfoque se

fundamenta en la reparación del daño y la participación comunitaria, elementos que requieren mayor desarrollo teórico.

La mayoría de los estudios sobre el estado del arte se han centrado en las experiencias y percepciones de los estudiantes, lo que ha derivado en una comprensión parcial de los fenómenos analizados. Este enfoque tiende a invisibilizar las perspectivas de docentes, directivos, familias y otros actores educativos, cuya participación resulta clave en la implementación y sostenibilidad de estas prácticas. La inclusión de estas voces es fundamental para lograr una comprensión integral de los desafíos y oportunidades de la justicia restaurativa en el entorno escolar.

Asimismo, muchos estudios se han enfocado en instituciones públicas, lo que limita la comprensión de su aplicación en contextos educativos privados. Un análisis más amplio, que incluya distintos tipos de instituciones, permitiría identificar particularidades contextuales y diseñar estrategias más pertinentes. En este sentido, se requiere mayor investigación que analice cómo las experiencias subjetivas de los distintos actores influyen en la percepción y efectividad de las prácticas restaurativas en el ámbito escolar.

Entre los principales desafíos en los procesos de investigación sobre las representaciones sociales (RS) de la justicia escolar restaurativa en Colombia se destacan: el papel de la subjetividad en su construcción; el valor de las experiencias de vida de los participantes; la reintegración de los ofensores; el reconocimiento de las vivencias de víctimas y perpetradores; la articulación entre los procesos de justicia restaurativa y los retos del sistema educativo; y la comprensión de la cotidianidad en la transformación cultural y social.

Otros desafíos se relacionan con la manera en que debe abordarse la enseñanza del pasado reciente del conflicto colombiano, la necesidad de escuchar y valorar las voces de todos los actores educativos y el reconocimiento de las relaciones de poder presentes en los contextos donde se implementan prácticas restaurativas. A ello se suman los retos derivados de la política pública educativa en torno a la justicia restaurativa, tales como la articulación entre escuela y construcción de paz, el fortalecimiento de capacidades socioemocionales para la gestión de conflictos y la formación docente en relación con los procesos históricos aún inconclusos del país.



A manera de cierre

La justicia escolar restaurativa (JER) constituye un discurso que circula en la academia, las políticas públicas y el ámbito educativo, donde es concebida como paradigma, enfoque o metodología. En este sentido, una vía pertinente de análisis consiste en desarrollar estudios sobre las representaciones sociales (RS) que circulan entre quienes diseñan e implementan estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de mecanismos de justicia escolar restaurativa, tomando como referencia experiencias investigativas sobre representaciones sociales en torno a la ciudadanía.

El análisis de los componentes de las representaciones sociales de quienes lideran este tipo de experiencias pedagógicas permite rastrear posibles transformaciones en los sistemas de regulación institucional, como ocurre con la estructura de los manuales de convivencia. Asimismo, posibilita identificar avances en la transición de enfoques punitivos hacia enfoques restaurativos en el manejo de los conflictos, reconocer convergencias y divergencias en las prácticas pedagógicas relacionadas con la reparación, el perdón y la reconciliación, y analizar su incidencia en el abordaje del conflicto, la violencia escolar y las infracciones. De igual manera, permite valorar la relación entre justicia y sanción pedagógica, así como examinar la relevancia de la reparación del daño y la sanación en las interacciones sociales.

Por otro lado, resulta necesario abordar los principios de la justicia restaurativa para estructurar posibles estudios desde el enfoque de las representaciones sociales. En este marco, la teoría y metodología de las representaciones sociales ofrecen un campo pertinente para analizar fenómenos sociales en desarrollo, como la justicia restaurativa, en la medida en que los sujetos construyen representaciones sobre aquello que está en juego en su entorno inmediato.

Referencias

- González, A., et al. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, (9), 275–311.
- Halbwachs, M. (2004). *Memoria colectiva*. Prensa Universitaria.
- Gil, H. (2012). *Conflicto, mediación y memoria: justicia restaurativa y daño colectivo*. Corporación Universitaria Remington.
- Ortega, M. (2018). *Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica VVOB.

- Ortiz, J. (2022). *La escuela víctima del conflicto: prácticas restaurativas de aula en la I. E. Antonio Derka Santo Domingo, Comuna Uno de Medellín* (Tesis de maestría). <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/7079>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2023). *Justicia escolar restaurativa en Bogotá: una apuesta por la construcción de paz en la escuela*. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-07/Justicia_Escolar_Restaurativa.pdf
- Teitel, R. (2003). *Justicia transicional*. Universidad Externado de Colombia. <https://publicaciones.uexternado.edu.co/gpd-justicia-transicional-9789587227604.html>
- Uprimny, R., y Saffon, M. (2005). *Justicia transicional y justicia restaurativa: tensiones y complementariedades*. Dejusticia. <https://www.dejusticia.org/justicia-transicional-y-justicia-restaurativa-tensiones-y-complementariedades/>





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



La interculturalidad en la escuela: tensiones y desafíos desde una perspectiva ética y política

Jhon Jairo Moreno Asprilla

Resumen

En pleno siglo XXI, pese a la amplia producción intelectual y a los avances científicos de la humanidad, persisten prácticas de exclusión y discriminación, fruto de un paradigma eurocéntrico que ha legitimado formas de menosprecio, especialmente hacia quienes pertenecen a una cultura distinta de la propia. En consecuencia, la presente propuesta investigativa busca indagar en las comprensiones que tienen los docentes y los directivos docentes sobre la interculturalidad, así como en la manera en que se aborda y gestiona la diversidad existente en la escuela. Para ello, mediante la etnografía crítica y desde la perspectiva de los estudios culturales, se han analizado las prácticas y dinámicas escolares de dos instituciones educativas oficiales de Medellín. De manera preliminar, se encontró que la formación de docentes y directivos docentes en interculturalidad es escasa, lo que ha llevado a promover prácticas asimilacionistas y a realizar actividades esporádicas que no trascienden la folclorización de las culturas minoritarias.

Palabras clave: escuela; ética; interculturalidad; política; reconocimiento

Abstract

In the 21st century, despite the broad intellectual production and scientific advances of humankind, practices of exclusion and discrimination persist as a result of a Eurocentric paradigm that has legitimized forms of contempt, especially toward those who belong to a culture different from one's own. Consequently, this research proposal seeks to examine teachers' and school administrators' understandings of interculturality, as well as the ways in which diversity in schools is addressed and managed. To this end, through critical

ethnography and from a cultural studies perspective, the school practices and dynamics of two public educational institutions in Medellín have been analyzed. Preliminary findings indicate that teachers and school administrators receive limited training in interculturality. This has led to the promotion of assimilationist practices and to the implementation of sporadic activities that do not move beyond the folklorization of minority cultures.

Keywords: ethics; interculturality; politics; recognition; school

Introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) consagra que “todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...) sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, nacionalidad o de cualquier otra índole” (arts. 1 y 2). Además, son numerosas las convenciones y declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) alusivas a la igualdad de los seres humanos y al reconocimiento de la dignidad de todos los individuos y pueblos.

No obstante, pese a la abundante normatividad existente, tanto a nivel internacional como nacional, en relación con la igualdad de los seres humanos y el respeto por su diversidad cultural, persisten prácticas y dinámicas sociales que van en contravía de lo que jurídicamente ha sido formulado y ampliamente preceptuado. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021), los informes sobre percepción de discriminación y autorreportes, tanto en la Unión Europea como en Estados Unidos y América Latina, indican que existen poblaciones que se sienten discriminadas por su pertenencia a un grupo social o étnico, o por su identidad de género, entre otras causas.

En Colombia, según la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (2020), el racismo estructural presente desde la época colonial hasta la actualidad en la sociedad colombiana constituye una de las razones fundamentales que explican la “crudeza de las violencias contra el pueblo negro, afrocolombiano, raizal y palenquero durante el conflicto armado” (párr. 1). (...) Según este informe, estas comunidades han sido víctimas de un racismo histórico que, pese a lo consignado en el Acuerdo de Paz entre el Estado y las FARC-EP, sigue representando una fuente de múltiples violencias contra su dignidad, integridad física y moral, así como contra sus prácticas culturales.

Como es de esperarse, estas problemáticas sociales también llegan a la escuela, donde se reproducen en distintas formas de violencia, como la exclusión y la discriminación por motivos de pertenencia étnica, nacionalidad, orientación sexual, identidad de género o condición social. Estas se manifiestan a través de malos tratos, insultos, apodosos o burlas que evidencian prejuicios socialmente contruidos y replicados por niños, jóvenes y adultos. Dichos comportamientos suelen naturalizarse, por lo que, en muchas ocasiones, pasan inadvertidos. En este sentido, el interés del investigador, a partir de la identificación de actos de exclusión en el contexto social y educativo, se orienta a indagar por los elementos teóricos y pedagógicos que permitan la construcción de comunidades educativas acogedoras de la diversidad.

Cuerpo y desarrollo

La escuela, como institución social, tiene el deber legal y moral de reflexionar sobre cómo se establecen las relaciones entre los niños, jóvenes y adultos que en ella confluyen, atendiendo a las problemáticas sociales que le llegan o que en ella se originan. Tal es el caso de las violencias basadas en la diversidad cultural que converge en la escuela y que, en muchas ocasiones, constituye un motivo de hostigamiento y rechazo hacia quien es percibido como diferente o, en su defecto, de presiones para que se renuncie a la cultura propia y se asimilen los patrones culturales dominantes. Por ello, esta investigación tiene como propósito analizar y comprender la interculturalidad en dos instituciones educativas oficiales de Medellín: la Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar y la Institución Educativa Merceditas Gómez Martínez.

Estas instituciones educativas no son ajenas a problemáticas sociales de discriminación, ya sea por condición social, orientación sexual, pertenencia étnico-racial o nacionalidad, lo cual ha generado violencias directas e indirectas, manifestadas a través de expresiones verbales, malos tratos, segregación y prejuicios que afectan la integridad de las personas y desconocen su derecho a un trato digno y en condiciones de igualdad, tal como lo promulgan la ley, las políticas educativas y los proyectos educativos institucionales (PEI). Por ello, resulta necesario superar la mera teorización filosófico-jurídica sobre la diversidad y trascender la visión multiculturalista.

En este sentido, la sociedad y, en ella, la escuela tienen un gran desafío, pues se demanda la admisión de una pluralidad moral, de temporalidades, de historias, de formas de razón y de saberes, así como la necesidad de un diálogo real entre estas, que permita reconocer la posibilidad de intercambio entre culturas a partir del reconocimien-



to mutuo. Esto implica que la interculturalidad no sea asumida —como hasta ahora— desde una visión funcional que “genera un discurso y una praxis legitimadora y funcional al Estado nacional y al sistema socioeconómico vigente” (Tubino, 2004, p. 4), en la cual se constituye en un discurso de moda que busca enmascarar las inequidades y acallar las luchas de los sectores históricamente invisibilizados.

En contraposición, se propone educar para una interculturalidad crítica, como se plantea en la presente investigación, que se fundamente en la desnaturalización de todo aquello que, tanto en la teoría como en la práctica, ha permitido la negación y opresión del otro. Se trata de una refundación de la relación con el otro, que supere las asimetrías y las posturas que han normalizado y perpetuado un sistema social basado en la diferenciación de los seres humanos, socavando así su dignidad y sus derechos. En consecuencia, “la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica que pone en cuestionamiento continuo la racialización, la subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, y visibiliza maneras de ser, vivir y saber” (Walsh, 2012, p. xx).

La interculturalidad crítica se entiende como un proceso comunicativo de intercambio en condiciones simétricas entre individuos y culturas. Esta perspectiva supera una postura multicultural que se limita al reconocimiento de la diversidad cultural en el plano enunciativo y jurídico, pero que no permea lo ético, dado que las relaciones continúan siendo asimétricas, de dominación y de carácter colonial. Una interculturalidad efectiva implica una construcción social que reconozca la paridad de todos los individuos y culturas, promoviendo el relacionamiento y el enriquecimiento mutuo a partir de valores como el diálogo, la conciencia, el reconocimiento de la dignidad de todos y la tolerancia activa.

La interculturalidad crítica conlleva una nueva eticidad que asume al otro desde la horizontalidad y la complementariedad, reconoce la multiplicidad de saberes y tradiciones, y valora la diversidad mediante el establecimiento de canales dialógicos; de este modo, cobra mayor sentido el prefijo «inter». Dicho diálogo busca superar posturas cerradas y reduccionistas que han construido una narrativa unívoca, hegemónica y universal. Esto demanda apertura para conocer, valorar y aprender de otras culturas, lo cual se logra mediante un diálogo intercultural que posibilita un intercambio genuino y respetuoso, despojado de pretensiones de dominación y colonialismo, que supere el epistemicidio y permita la construcción compartida de universales.

Cierre o epílogo

Esta ponencia se desarrolla en el marco de la tesis doctoral *Hacia una justicia intercultural en la escuela: un examen crítico de las prácticas escolares en dos instituciones educativas de Medellín*. Su objetivo principal es comprender cómo se configuran y negocian las relaciones interculturales —incluidas las dinámicas de poder que las atraviesan— en las prácticas cotidianas de dos instituciones educativas oficiales de Medellín, así como analizar de qué manera estas dinámicas reproducen o desafían el racismo estructural, la discriminación y la exclusión social en el contexto escolar. Para ello, se ha implementado la etnografía crítica, método que posibilita el acercamiento y el análisis de los escenarios educativos y, en particular, de las narraciones biográficas de estudiantes, docentes y directivos docentes en relación con su interacción con la heterogeneidad cultural que coexiste en estas instituciones. Al respecto, se puede señalar, de manera preliminar, lo siguiente:

Asumir, desde la interculturalidad crítica, el reconocimiento del otro y de la diversidad cultural implica poner en cuestión las estructuras sociales hegemónicas que han invisibilizado la riqueza de otras expresiones culturales. Esta tarea compromete necesariamente a las instituciones sociales y, entre ellas, de manera privilegiada, a la escuela. Los diferentes espacios y actores educativos tienen la responsabilidad de promover una educación intercultural que fortalezca, valore y defienda una convivencia armónica basada en el reconocimiento genuino de la diversidad.

La eliminación de todas las formas y prácticas de exclusión y subalternización, así como la construcción de relaciones simétricas y de valoración positiva de la otredad, solo es posible mediante el reconocimiento de la multiculturalidad existente en la sociedad, a partir de la comprensión y valoración de la pluralidad de saberes, cosmovisiones y construcciones epistémicas y morales que esta implica. Para ello, se requiere un diálogo intercultural que posibilite el reconocimiento mutuo.

Es necesario establecer espacios de formación para los diferentes actores educativos, entre ellos, docentes y directivos docentes, con el fin de ofrecer elementos conceptuales y estrategias metodológicas que permitan la consolidación de instituciones educativas acogedoras de la diversidad, desde la comprensión de esta como un factor enriquecedor y no como una amenaza. Esto implica una reflexión crítica sobre la cultura y los prejuicios socialmente contruidos y legitimados.



Referencias

- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.
(2020). *El racismo y la discriminación intensificaron la violencia en contra del pueblo negro*. Encuentro por la Verdad. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/reconocimiento-verdad-pueblo-negro-racismo-discriminacion-intensificaron-violencia>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*.
- Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
(2021). *La medición de la discriminación con base en el autorreporte: estado de situación y desafíos* (Serie de Estudios Estadísticos, n.º 102).
- Tubino, J. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y G. Garbarini (Eds.), *Rostros y fronteras de la diversidad* (pp. 1–9). Universidad Católica de Temuco.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1–2), 61–74.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Edúcate en seguridad vial para que cuides de ti y de los demás

Martha Marcela Martínez Montoya¹

Rosario Iodice²

Resumen

La relación entre la seguridad vial (SV) y el ser humano evidencia la necesidad de una educación continua, dado que la accidentalidad provoca pérdidas humanas, lesiones con secuelas y un impacto emocional en actores viales vulnerables y sus familiares. La mayoría de las personas accidentadas son niños y jóvenes, quienes presentan una baja percepción del riesgo, lo que incrementa la probabilidad de colisión. En Colombia, el incumplimiento de las normas de tránsito está influenciado por factores personales, sociales, culturales y emocionales que pueden generar conductas peligrosas. Esta revisión narrativa se basó en artículos publicados en los últimos siete años, consultados en Scopus, Web of Science y SciELO. El objetivo fue reflexionar sobre la seguridad vial y su educación en la actualidad. Los resultados evidencian una falta de educación en

-
- 1 Estudiante del Doctorado en Educación en Desarrollo Humano. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: marcela.martinez@ucp.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6820-5841>
 - 1 Doctora en Neurociencias por la Universidad de Salamanca (España). Docente de planta de la Universidad Católica de Pereira, vinculada al programa de Psicología y al Doctorado en Educación en Desarrollo Humano. Líneas de investigación: memoria y aprendizaje; metacognición; neurociencia y conducta; neurociencia cognitiva; neuroeducación; neuropsicología; neuroteología; terapias no farmacológicas en la enfermedad de Alzheimer.

seguridad vial y altos índices de accidentalidad con consecuencias humanas, lo que la ha convertido en un problema de salud pública. La discusión muestra que se requiere fortalecer la educación en seguridad vial para mejorar la conciencia del riesgo y la toma adecuada de decisiones.

Palabras clave: seguridad vial, educación, accidente, riesgo, HO-DS.

Abstract

The relationship between road safety (RS) and human beings highlights the need for continuous education, since traffic accidents cause human losses, injuries with long-term consequences, and emotional impacts on vulnerable road users and their families. Most victims are children and young people, who show low risk perception, increasing the likelihood of collisions. In Colombia, non-compliance with traffic regulations is influenced by personal, social, cultural, and emotional factors that may lead to risky behaviors. This narrative review was based on articles published over the last seven years and retrieved from Scopus, Web of Science, and SciELO. The aim was to reflect on road safety and its current educational approaches. The results reveal a lack of road safety education and high accident rates with human consequences, making it a public health issue. The discussion indicates the need to strengthen road safety education to improve risk awareness and decision-making.

Keywords: road safety, education, accident, risk, HO-DS.

Introducción

El propósito de este estudio es ofrecer una mirada a la seguridad vial (SV) y su relación con el ser humano y su desarrollo, con el fin de examinar de manera crítica las capacidades y oportunidades tanto para los individuos como para la sociedad. Asimismo, se propone construir una ruta analítica de la educación en seguridad vial, abordando diversas perspectivas —a manera de metáfora, como el movimiento constante de las olas del mar— y considerando distintas etapas del ciclo vital: infancia, adolescencia, juventud, adultez temprana, intermedia y mayor.

De este modo, se realizó una revisión narrativa mediante la consulta de artículos científicos sobre seguridad vial en las bases de datos Scopus, Web of Science y SciELO. El objetivo fue identificar prioridades y responder a las preguntas de investigación planteadas. Como criterios de inclusión, se consideraron artículos que abordaran la educación en seguridad vial y que incorporaran componentes emocionales, otorgando

relevancia al factor humano. En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron estudios centrados en tecnologías avanzadas de vehículos, aquellos que no tuvieran como eje central la seguridad vial, los que se enfocaran en la automatización de la conducción o en su aprendizaje mediante aplicaciones o plataformas, así como aquellos limitados a problemáticas exclusivamente relacionadas con la salud.

En la actualidad, es fundamental que las personas sean conscientes de la importancia de la seguridad vial en los entornos urbanos en los que habitan; por ello, resulta indispensable promover una educación continua en este ámbito. La inseguridad vial está generando pérdidas de vidas humanas y lesiones graves en diversos grupos poblacionales; sin embargo, algunos son especialmente vulnerables, como peatones, ciclistas y motociclistas (Castro & Ruiz, 2021; Giacomozzi et al., 2020; World Health Organization, 2018).

Las lesiones graves pueden ocasionar la pérdida de capacidades físicas y cognitivas, ya sea de forma permanente —cuando generan discapacidad— o temporal —cuando existe recuperación— (Castro & Ruiz, 2021). Asimismo, las situaciones derivadas de accidentes afectan no solo a las personas involucradas, sino también a sus familias, quienes pueden experimentar emociones como tristeza, ira y frustración; en muchos casos, incluso, las personas accidentadas presentan depresión.

Por estas razones, la seguridad vial constituye un problema de salud pública que ha afectado a la sociedad durante décadas y que ha sido ampliamente investigado en diversos contextos. Esto ha permitido avances significativos en la legislación, la normatividad y la atención a las víctimas de accidentes. No obstante, no se evidencia un progreso suficiente para reducir esta problemática, debido, entre otros factores, al crecimiento poblacional y al aumento de la motorización del transporte en distintas regiones del mundo (World Health Organization, 2018). Asimismo, la Organización Mundial de la Salud ha promovido, en el marco de la Década de Acción para la Seguridad Vial 2011–2020, el fortalecimiento de políticas públicas más contundentes, implementadas por actores gubernamentales clave, entre ellos los ministerios de educación (World Health Organization, 2018).

Por otra parte, resulta pertinente analizar la educación en seguridad vial en niños, adolescentes, jóvenes y adultos jóvenes, dado que la población entre los 5 y 29 años presenta las mayores tasas de mortalidad por accidentes de tránsito (Castro & Ruiz, 2021). Además, este grupo requiere el desarrollo de habilidades de orden superior —HODS—, ya que suele presentar deficiencias en competencias como la percepción del



riesgo y el control de la atención. En este sentido, es importante destacar que estas limitaciones contribuyen a que los conductores noveles incrementen el riesgo de colisión al iniciar su experiencia de conducción (Watson-Brown et al., 2021).

Cuerpo y desarrollo

Marco teórico

En consecuencia, los habitantes de un país deben conocer las implicaciones de transitar por la malla vial sin adoptar las debidas medidas de seguridad vial (SV). Conviene subrayar que los comportamientos de riesgo en la vía están relacionados con una toma inadecuada de decisiones personales, lo que incrementa la probabilidad de ocurrencia de accidentes de tránsito (Castro & Ruiz, 2021).

Por otra parte, se reconoce la existencia de una estrategia de responsabilidad compartida orientada a mejorar los sistemas de tránsito y a mitigar las graves consecuencias derivadas de los accidentes (World Health Organization, 2018).

En este sentido, es evidente que los accidentes de tránsito conllevan múltiples consecuencias que se manifiestan en ámbitos laborales, económicos y de salud, tales como hospitalización, intervenciones quirúrgicas, procesos de rehabilitación, periodos postoperatorios y dificultades para la planificación de la vida cotidiana (Giacomozzi et al., 2020).

Factores psicosociales

Por otro lado, el análisis de los riesgos puede abordarse a partir de las representaciones sociales, las cuales emergen de la interacción entre factores individuales y condiciones sociales. Desde esta perspectiva, es posible estudiar los riesgos colectivos considerando las dinámicas de vida de las personas y las particularidades del entorno social, lo que facilita la comprensión de los riesgos asociados al tránsito y su vínculo con la realidad social (Giacomozzi et al., 2020).

Asimismo, la dimensión emocional se manifiesta en situaciones en las que las personas experimentan enojo como resultado de interacciones conflictivas en la vía (Castro & Ruiz, 2021). Por ejemplo, cuando un peatón se siente vulnerado por la conducta imprudente de un motociclista que, al llegar tarde a su trabajo, no respeta el paso peatonal y casi lo atropella, se genera malestar en el peatón, quien puede reaccionar con expresiones verbales ofensivas y gestos agresivos.

En este sentido, estas situaciones generan emociones que influyen en conductores, peatones, ciclistas y demás actores viales, independientemente de su forma de movilización. Entre estas emociones se encuentran la ira, la hostilidad y la agresividad, las cuales pueden derivarse de conductas de riesgo o comportamientos peligrosos (Castro & Ruiz, 2021).

De igual manera, los conductores en Colombia que incumplen las normas de tránsito evidencian que estas decisiones inadecuadas están influenciadas no solo por factores personales, sino también por aspectos sociales y culturales (Moreno & Durán, 2018).

Es importante señalar que existe una forma de violencia en el tránsito, manifestada en ciertos comportamientos de los conductores y en la falta de educación en seguridad vial (SV), lo que contribuye a la ocurrencia de accidentes (Giacomozzi et al., 2020). Además, personas que han sido víctimas de accidentes de tránsito consideran que esta violencia se origina, en gran medida, en la carencia de ética, educación y empatía por parte de los conductores (Giacomozzi et al., 2020).

En este contexto, los programas de educación en seguridad vial deben incorporar acciones preventivas dirigidas a los conductores que han infringido las normas de tránsito. Asimismo, es necesario desarrollar estrategias que permitan comprender las razones que subyacen a estas transgresiones y los comportamientos que motivan dichas conductas (Moreno & Durán, 2018).

Adicionalmente, se ha identificado la ausencia de orientaciones prácticas y estrategias claras de implementación que permitan a los instructores guiar a los aprendices jóvenes en el desarrollo y mantenimiento de habilidades de orden superior (HO-DS) (Watson-Brown et al., 2021).

A pesar de los esfuerzos internacionales, como el Decenio de Acción para la Seguridad Vial 2011–2020, las muertes por accidentes de tránsito continúan en aumento, siendo esta problemática más crítica en países de ingresos medios y bajos, donde la educación en seguridad vial resulta insuficiente frente a la magnitud del problema (Castro Molinares & Ruiz Pérez, 2021).



Educación en seguridad vial

A pesar de que la seguridad vial constituye una problemática que involucra al ser humano, su abordaje educativo requiere una perspectiva renovada que promueva la conciencia vial, el autocuidado y el respeto por los demás, reconociendo su papel como una estrategia fundamental para la preservación de la vida.

La educación en seguridad vial dirigida a jóvenes carece de un marco teórico sólido que proporcione orientaciones claras y estructuradas, lo que dificulta el desarrollo de una formación integral. En este sentido, es esencial que los aprendices actualicen sus conocimientos y habilidades para transitar de manera segura por la malla vial, lo cual exige una base teórica consistente que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Watson-Brown et al., 2021).

Se ha evidenciado que los instructores profesionales suelen enfocar su enseñanza en la preparación de los estudiantes para aprobar el examen práctico y obtener la licencia de conducción (Watson-Brown et al., 2021). No obstante, estos instructores tienen el potencial de ir más allá, promoviendo en los jóvenes el desarrollo y mantenimiento de habilidades de orden superior (HO-DS) (Watson-Brown et al., 2021). La incorporación de estas habilidades en las estrategias pedagógicas resulta fundamental para fomentar una conducción responsable y consciente.

Asimismo, las personas que transgreden las normas de tránsito deberían ser evaluadas mediante instrumentos psicométricos, como el 16PF-5, con el fin de que los programas de educación en seguridad vial incorporen medidas preventivas orientadas a la modificación de conductas de riesgo (Moreno & Durán, 2018).

Desde una perspectiva teórica, se recomienda que la educación en seguridad vial adopte un enfoque centrado en el estudiante, en lugar de uno rígido o tradicional. Esto se debe a la ausencia de un modelo pedagógico único, dado que diversos factores personales influyen en la toma de decisiones y en las conductas al conducir, entre ellos la autorregulación (Watson-Brown et al., 2021).

Cierre o epílogo

La educación en seguridad vial (SV) es fundamental para la sociedad. En este sentido, cada territorio puede adaptarla a las características de su población. Por ejemplo, en Colombia se debería promover una educación en seguridad vial orientada a las formas de vida, considerando la cultura y el contexto de cada ciudad.

El ser humano debe transitar con conciencia y ética, reconociendo sus propias capacidades físicas, intelectuales y emocionales, y formándose de manera continua en seguridad vial.

Todas las personas que circulan por la malla vial deben reconocer que se trata de un espacio compartido y que la seguridad vial es una responsabilidad colectiva. El peatón debe cumplir las normas y ser protegido por quienes lo rodean; los ciclistas son actores viales vulnerables y, aunque es fundamental que los motociclistas eviten conductas imprudentes, también es necesario que los demás actores viales contribuyan a su protección, dado que son quienes con mayor frecuencia fallecen o sufren lesiones graves debido a su limitada protección física.

Muchas personas consideran que nunca estarán involucradas en un accidente de tránsito y que este tipo de situaciones solo les ocurre a otros. Sin embargo, cuando experimentan estos eventos, enfrentan emociones intensas y negativas que, en algunos casos, pueden derivar en ideación suicida, especialmente ante dificultades para desarrollar procesos de resiliencia. Por ello, los profesionales de la salud mental, como los psiquiatras, incorporan en sus evaluaciones preguntas relacionadas con el riesgo suicida, con el fin de brindar una atención integral.

La educación continua es indispensable, dado que la falta de habilidades como la percepción del riesgo y la atención en conductores inexpertos incrementa significativamente la probabilidad de colisiones (Castro & Ruiz, 2021; Watson-Brown et al., 2021). En particular, muchos jóvenes generan situaciones de riesgo debido a la falta de autocuidado y de consideración hacia los demás, lo que se traduce en decisiones inadecuadas que pueden causar accidentes.

En consecuencia, es fundamental desarrollar estrategias educativas sustentadas en bases teóricas sólidas que promuevan el uso adecuado de la infraestructura vial, con el propósito de prevenir accidentes y reducir esta problemática de salud pública. Esta necesidad se acentúa al considerar que los procesos de aprendizaje requieren una estructura y una ruta pedagógica claras. En Colombia, muchas personas aprenden a conducir de forma empírica con familiares, amigos o conocidos, y en menor medida mediante formación con instructores profesionales (Castro & Ruiz, 2021).

Asimismo, el incumplimiento de las normas de tránsito en Colombia está influenciado por factores personales, sociales y culturales. Las emociones también desempeñan un papel relevante, ya que las situaciones de riesgo pueden generar enojo, hostilidad o agresividad en conductores, peatones y ciclistas (Castro & Ruiz, 2021).



Por ello, la educación en seguridad vial en el país debería incorporar el desarrollo de habilidades de orden superior (HO-DS) (Watson-Brown et al., 2021).

Finalmente, se recomienda que la educación en seguridad vial adopte un enfoque centrado en el estudiante, evitando métodos rígidos, dado que factores personales como la autorregulación influyen en la conducción (Watson-Brown et al., 2021). Además, se requieren estrategias educativas que contribuyan a preservar y fortalecer las capacidades cognitivas, motoras y emocionales, promoviendo una conducción atenta, coordinada y emocionalmente equilibrada.

Referencias

- Castro Molinares, S. P., y Ruiz Pérez, J. I. (2021). Actitudes protectoras relacionadas con la seguridad vial en conductores de Villavicencio (Colombia). *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 17(2), 4–19. <https://doi.org/10.15332/22563067.7070>
- Giacomozzi, A., Barbará Bousfield, A., Fiorott, J., Leandro, M., & da Silveira, A. (2020). Social representations of traffic violence and related psychosocial aspects. *Saúde e Pesquisa*, 13(1), 193–204. <https://doi.org/10.17765/2176-9206.2020v13n1p193-204>
- Moreno Carmona, N. D., y Durán Palacio, N. M. (2018). Indicadores psicológicos en la conducta transgresora de normas de tránsito. *Investigación y Desarrollo*, 26(1), 140–161.
- Watson-Brown, N., Scott-Parker, B., y Senserrick, T. (2021). Higher order training supporting competence, autonomy, relatedness (HOT-CAR): A model to improve learner drivers' higher order skills. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 80, 79–89. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2021.03.013>
- World Health Organization. (2018). *Global status report on road safety 2018*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/324835>



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Desigualdad educativa en salud en Colombia: evaluación y calidad como determinantes

Sandra Moreno-Correa¹

Mauro Cerbino²

Resumen

Este artículo analiza la influencia de las políticas de calidad educativa en la evaluación de los aprendizajes en ciencias biomédicas y su relación con la desigualdad social. El modelo neoliberal promueve la formación de individuos competitivos, lo que refuerza prácticas evaluativas rígidas y científicas. Estas prácticas, sustentadas en exámenes controlados, fortalecen la meritocracia y legitiman la exclusión social. Se plantea que el carácter elitista de la educación contribuye a reproducir modelos de evaluación alineados con políticas de calidad que establecen estándares de excelencia excluyentes y favorecen a quienes poseen un capital simbólico heredado. En este contexto, se propone impulsar estrategias inclusivas que promuevan el pensamiento crítico, la ética y la empatía en la formación de profesionales de la salud. El análisis se fundamenta en un marco teórico crítico, con aportes de Bourdieu, Foucault, Harvey, Green, Mignolo, Quijano, Kaplan y Therborn, para problematizar las estructuras de poder, los discursos de calidad y las desigualdades persistentes en el ámbito educativo.

-
- 1 Odontóloga, Magister en Ciencias Biomédicas. Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad San Buenaventura. Profesora asistente Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.
 - 2 Doctor en antropología urbana, Universitat Rovira i Virgili, España. Profesor titular de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Ecuador.

Palabras clave: calidad educativa, ciencias biomédicas, desigualdad social, educación, evaluación

Abstract:

This article analyzes the influence of educational quality policies on the assessment of learning in biomedical sciences and their relationship to social inequality. The neoliberal model promotes the formation of competitive individuals, which reinforces rigid and scientific assessment practices. These practices, based on controlled examinations, strengthen meritocracy and legitimize social exclusion. The article argues that the elitist nature of education contributes to reproducing assessment models aligned with quality policies that establish exclusionary standards of excellence and favor those who possess inherited symbolic capital. In this context, the article proposes the promotion of inclusive strategies that foster critical thinking, ethics, and empathy in the education of health professionals. The analysis is grounded in a critical theoretical framework drawing on contributions by Bourdieu, Foucault, Harvey, Green, Mignolo, Quijano, Kaplan, and Therborn to problematize power structures, discourses of quality, and persistent inequalities in the educational field.

Keywords: assessment, biomedical sciences, educational quality, education, social inequality

Introducción

En la segunda mitad del siglo XX, la educación fue considerada un factor clave para el desarrollo del capital humano y la movilidad social. Sin embargo, surgieron críticas a la educación institucionalizada que advertían que la inclusión educativa no se limita a un problema de cupos (Prats et al., 2016), pues esta postura reduccionista invisibiliza desigualdades dentro del aula, donde persisten prácticas que refuerzan el racismo y la discriminación (Bourdieu, 2015). Entre estas prácticas se destacan el autoritarismo docente, la estandarización de la enseñanza y la evaluación como mecanismo de control y sanción (Foucault, 2002).

En la educación superior, la evaluación se configura como un objeto moldeado por la sociedad del conocimiento y el aprendizaje, orientado hacia la individualización y la adquisición de habilidades técnicas para el mercado (De Sousa Santos, 2007). Esto favorece que los profesionales contribuyan a la acumulación de capital por parte de las élites que concentran el poder (Bourdieu y Passeron, 2001). Como resultado, los

egresados se ajustan a una estructura laboral que define sus objetivos de vida y los responsabiliza de su propio fracaso.

En Colombia, la formación en salud sigue el modelo de Abraham Flexner, que divide el currículo en dos fases: los primeros años destinados a las ciencias biomédicas y los siguientes a la formación clínica (Flexner, 1910). Este enfoque, de tradición cientificista y rígida, dificulta la adaptación de estudiantes provenientes de sectores periféricos o de minorías étnicas, debido tanto a las deficiencias previas en su formación educativa (García Villegas et al., 2013) como al predominio de una evaluación sumativa basada en exámenes memorísticos, que puede reforzar estas desigualdades al enfatizar diferencias en el aprendizaje.

A partir de la década de 1990, con la expansión del modelo neoliberal, se implementaron políticas de calidad en el sistema educativo que introdujeron evaluaciones estandarizadas orientadas a establecer estándares de excelencia y a clasificar a los estudiantes de acuerdo con resultados cuantitativos (Harvey y Green, 1993).

Estas políticas de calidad se incorporan en las universidades a través de currículos por competencias y resultados de aprendizaje, lo cual incide en el diseño y la orientación de la evaluación de los aprendizajes, otorgando mayor relevancia a los resultados de la calificación que al proceso formativo del estudiante.

En este sentido, el presente artículo de reflexión propone analizar críticamente cómo las políticas de calidad educativa configuran la evaluación de los aprendizajes en ciencias biomédicas, centrándose en la reproducción de modelos evaluativos que favorecen a grupos con capital simbólico heredado y marginan a estudiantes de sectores periféricos. De esta manera, se delimita el problema en la interacción entre prácticas evaluativas rígidas y las desigualdades sociales en el contexto de la formación en salud, con el propósito de repensar y cuestionar dichos esquemas en aras de una transformación educativa más inclusiva.

El campo de la evaluación en las ciencias biomédicas: calidad, subjetividad y desigualdad

La evaluación de los aprendizajes está influenciada por dos paradigmas: uno economista y de gestión empresarial, promovido por organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial, y otro de enfoque humanista, respaldado por la UNESCO.



Aunque estos paradigmas parecen distintos e incluso opuestos, comparten un vínculo común: el “desarrollismo”, entendido como la búsqueda del progreso en países menos desarrollados. En este contexto, se requiere la formación de científicos sociales con un conocimiento profundo de la realidad para la planificación del desarrollo (Plá, 2019). Como consecuencia, el humanismo promovido en los discursos de la UNESCO termina alineándose con las narrativas del mercado y legitimando las imposiciones neoliberales de la calidad en la educación mediante el uso de conceptos, principios y categorías de las ciencias sociales, lo que difumina progresivamente las fronteras entre ambos paradigmas.

Adicionalmente, estas políticas de calidad educativa incluyen el enfoque por competencias, el cual, según Muller y Young (2014), tiene como finalidad preparar a los estudiantes para el mercado laboral, transformando la misión original de las universidades —centrada en la formación del pensamiento crítico y la generación de conocimiento— en la de centros de entrenamiento en habilidades específicas, a costa de la fragmentación del conocimiento y de la comprensión profunda de las disciplinas. Esto ha transformado la educación superior en un servicio orientado al mercado, donde las universidades se subordinan a intereses económicos, mercantilizando el conocimiento. Como consecuencia, se ha generado una precarización laboral docente, una sobrecarga de trabajo, una masificación de las aulas —que afecta la relación docente-estudiante— y una disminución en la calidad de la enseñanza.

Aunque estas consecuencias se asocian con las políticas neoliberales, también es necesario adoptar una mirada crítica sobre ciertas metodologías pedagógicas de corte progresista que, bajo el discurso de la innovación, la gamificación y otras estrategias, en ocasiones reducen la profundidad de los contenidos y despojan a la educación de la enseñanza de saberes críticos y emancipadores (Fernández Liria, Galindo Ferrández y García Fernández, 2017).

Por su parte, la evaluación de los aprendizajes en ciencias biomédicas, en la mayoría de los casos, sigue un enfoque conductista basado en el examen escrito, entendido como un dispositivo de poder que estructura relaciones de dominación en el sistema educativo, configurando el habitus y la subjetividad de estudiantes y profesores (Bourdieu, 1988).

Como señala Foucault, el poder no solo reprime, sino que también produce, estimula y moldea pensamientos, emociones y deseos. Además, constituye una fuerza que inter-

actúa con otras dentro del campo social, tales como luchas, resistencias, conflictos y tensiones entre quienes ejercen la dominación y quienes la experimentan. Estos últimos pueden aceptarla o resistirla; al aceptarla, se someten voluntariamente, asimilando las condiciones y decisiones de los dominantes como ideales y normas, lo que transforma su subjetividad (Foucault, 2002).

Especialmente en el contexto latinoamericano, la evaluación está atravesada por la colonialidad del poder, subordinando la educación al neoliberalismo y reproduciendo desigualdades (Mignolo, 2015). Un ejemplo claro de ello se observa en los requisitos de ingreso a las universidades, incluidas las públicas, donde el puntaje en pruebas estandarizadas constituye uno de los principales criterios (Martínez-Garrido y Márquez-Ortiz, 2024). De este modo, los estudiantes compiten por el reconocimiento, reemplazando la solidaridad por la meritocracia, lo que genera exclusión y sentimientos de fracaso (Scribano y Vergara Mattar, 2009). Así, la evaluación basada en sanciones y recompensas moldea subjetividades y emociones, reforzando jerarquías académicas (Kaplan, 2016, 2019, 2021).

Por su parte, las políticas de calidad educativa ejercen poder sobre la evaluación de los aprendizajes, influyendo en los cuerpos y las subjetividades de docentes y estudiantes. En particular, en el subcampo de la evaluación en ciencias biomédicas, el examen actúa como un mecanismo de disciplina a través de la clasificación, el control y la vigilancia. Frente a ello, las resistencias pueden manifestarse como oposición, aceptación o negociación interna del sujeto consigo mismo (Szurmuk y McKee-Irwin, 2009).

La imposición de estándares de calidad inflexibles, propios del modelo neoliberal, actúa como un mecanismo generador de desigualdades sociales, pues al centrarse en evaluaciones sumativas y estandarizadas se favorece la reproducción de estructuras de exclusión: aquellos estudiantes con mayores recursos y capital simbólico heredado logran superar los filtros educativos, mientras que quienes provienen de contextos vulnerables quedan marginados, perpetuando así la desigualdad social.

En este sentido, la calidad no solo valida dichas desigualdades dentro del sistema educativo, sino que también impacta en el desarrollo personal de los sujetos, moldeando su subjetividad y contribuyendo a la consolidación de sociedades desiguales que reproducen los modelos impuestos por las clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 2001).

Esta realidad, junto con los cambios constantes en las instituciones sociales, impacta en la construcción del yo, la identidad, los sentimientos y las emociones, así como en



el lazo social que el sistema educativo tiende a descuidar. Como consecuencia, agentes como los profesores, inmersos en este sistema, dejan de percibir la dimensión relacional, perdiéndose así la reciprocidad, la solidaridad y la socialidad propias de la interacción humana. En particular, se desvanece la relación cara a cara con el estudiante, la cual otorga valor a la humanidad de cada individuo y a su construcción subjetiva (Kaplan et al., 2021).

Los profesores de ciencias biomédicas, adscritos al modelo flexneriano de la educación en salud —rígido y tradicional—, permeado por paradigmas economicistas y por vestigios de la colonialidad aún presentes en los imaginarios colectivos, tanto en el ámbito consciente como inconsciente, que priorizan a hombres, blancos, europeos, ricos y heterosexuales sobre otras diferencias (Quijano, 2011), pueden reproducir prácticas que estimulan la desigualdad entre sus estudiantes al clasificarlos, a partir de los resultados de evaluación, en “buenos” y “malos”.

La desigualdad se manifiesta cuando no se atienden las necesidades particulares de cada estudiante, exigiendo a todos el mismo nivel y confundiendo equidad con igualdad, lo que impide reconocer dificultades asociadas al contexto individual, tales como la ausencia de redes de apoyo emocional, condiciones precarias de vivienda, conflictos personales o familiares, e incluso los saberes propios de su región o herencia cultural. Estos saberes han sido históricamente deslegitimados por un pensamiento científico eurocéntrico, organicista, patocéntrico, curativo y prescriptivo, lo cual ha dificultado el diálogo de saberes que enriquecería el proceso educativo (Granados et al., 2005).

La desigualdad, además de ser un fenómeno económico, constituye un “ordenamiento sociocultural” que deshumaniza y afecta directamente la capacidad de acción, la autogestión, la salud, la identidad y la autoestima, reduciendo las posibilidades de enfrentar los retos cotidianos, incluso aquellos más básicos, y limitando las condiciones de supervivencia (Therborn, 2016).

Cierre o epílogo

La educación debe constituirse en un terreno propicio para formar seres humanos orientados al bienestar común. Esto implica la formación de sujetos éticos y responsables con el mundo, capaces de aprender a convivir con el otro, en un proceso que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Se trata de promover el desarrollo integral de los estudiantes como seres humanos que se relacionan con otros, con seres no huma-

nos y con el planeta, lo cual supone acompañarlos en el fortalecimiento emocional, social y ético que permita la construcción de un carácter empático e incluyente.

Lamentablemente, en la actualidad, el modelo neoliberal y sus ideales de competencia influyen en la educación al favorecer políticas educativas orientadas hacia la homogenización, el individualismo y la formación de sujetos para el mercado. En el ámbito académico, esto genera desigualdades y tensiones entre estudiantes debido a diferencias en su nivel socioeconómico o en su pertenencia étnica.

Estas desigualdades se perpetúan en áreas como las ciencias biomédicas, caracterizadas por su rigidez y cientificismo. En este contexto, las prácticas de evaluación se desarrollan mediante exámenes controlados y vigilados que, con frecuencia, se convierten en rituales de poder sobre los cuerpos. Por ejemplo, la imposición de entornos de evaluación altamente regulados —en los que se restringe la libertad de movimiento y se establecen tiempos estrictos para responder— refuerza la idea de que el rendimiento se mide exclusivamente a través de calificaciones, determinando el nivel de “inteligencia” atribuido a cada estudiante. Esto conduce a formas de exclusión legitimadas por una concepción de justicia social basada en la meritocracia, según la cual el éxito académico depende únicamente del esfuerzo y de las capacidades individuales, sin considerar las desigualdades estructurales que inciden en el desempeño.

De este modo, se establecen estándares homogéneos de calificación que todos deben alcanzar, bajo la premisa de que el acceso y la permanencia en la educación dependen del mérito personal. Esto legitima que algunos estudiantes avancen mientras otros quedan rezagados, sin cuestionar las barreras económicas, sociales o culturales que dificultan el aprendizaje y reproducen la desigualdad. Esta lógica meritocrática se ve reforzada por las políticas de calidad propias del modelo neoliberal, que permean la evaluación académica.

De cara al futuro, es necesario pensar en estrategias que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes, de modo que las diferencias se conviertan en un recurso formativo para el proceso educativo. Esto contribuirá a la formación de sujetos con pensamiento crítico, capaces de abordar de manera integral los desafíos del sistema de salud colombiano y comprometidos con la construcción de relaciones éticas y respetuosas con pacientes y colegas. Para ello, resulta fundamental retomar una enseñanza basada en el conocimiento sólido, que permita formar profesionales con la capacidad de transformar la realidad social.



Referencias

- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2005). El racismo de la inteligencia. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (67), 45–48.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (4.ª ed.). Plural Editores.
- Fernández Liria, C., Galindo Ferrández, E. y García Fernández, O. (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Ediciones Akal.
- Flexner, A. (1910). *Educación médica en los Estados Unidos y Canadá*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- García Villegas, M., Espinosa Restrepo, J. R., Jiménez Ángel, F. y Parra Heredia, J. D. (2013). *Separados y desiguales: educación y clases sociales en Colombia* (1.ª ed.). Dejusticia.
- Granados, S. M., Martínez, L. E., Morales, P., Ortiz, G. R., Sandoval, H. y Zuluaga, G. (2005). [Título del artículo]. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(1), 98–106.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119–130. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ppsi14-1.coce>
- Kaplan, C. (2019). Emociones y educación: una relación necesaria en debate. *Papeles de Coyuntura*, 2.
- Kaplan, C., Glejzer, C. E., Catelli, J. E., Vinocur, S. G., Orbuch, I. P., García, P. D., Adduci, N., Szapu, E., Arévalos, D. H., Abecasís, L., Orguilia, P. y Sukolowsky, L. M. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

- Martínez-Garrido, C. y Márquez-Ortiz, J. A. (2024). Desigualdades en el acceso a la educación superior pública. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1–22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.daes>
- Mignolo, W. (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/ decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Muller, J. y Young, M. (2014). Disciplinas, competencias y la universidad. En A. Gewerc (Coord.), *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias* (pp. 15–31). Graó.
- Peñaloza-Tello, M. L. y Quiceno-Castrillón, H. (2017). *El campo de la evaluación educativa en Colombia*. Editorial Bonaventuriana.
- Plá, S. (2019). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Prats, E., Núñez, L., Villamor, P. y Longueira, S. (2016). Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. En I. Carrillo Flores (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 21–48). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 3(5). <http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com>
- Scribano, A. y Vergara Mattar, G. (2009). [Título del artículo]. *Caderno CRH*, 22(56), 411–422. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v22i56.8452>
- Szurmuk, M. y McKee-Irwin, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Siglo XXI Editores.
- Therborn, G. (2016). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Enfoque metodológico Yootirawaa para un diálogo entre conocimientos escolares y conocimientos wayuu

Gina Roselia Aldana Martín¹

Resumen

Este artículo de reflexión surge de una investigación doctoral sobre la conexión entre los saberes escolares en ciencias naturales y los conocimientos wayuu en un contexto etnoeducativo. El objetivo principal es evidenciar cómo se estableció un enfoque metodológico pertinente al momento de investigar con el pueblo wayuu. Inicialmente, se exploraron metodologías reconocidas; sin embargo, se encontró que estas no contemplaban dimensiones propias de esta etnia. El estudio adoptó el enfoque metodológico del *Yootirawaa*, una práctica ancestral wayuu basada en la palabra y la escucha, que se desarrolla en la lumaka. Los resultados revelan la importancia de descolonizar las prácticas investigativas y valorar los saberes propios de los pueblos originarios. Se concluye que el *Yootirawaa* permite un diálogo intercultural más auténtico y respetuoso.

Palabras clave: metodología, colonización, wayuu, diálogo.

1 Doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio, Universidad del Magdalena. Licenciada en Biología por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente se encuentra en la fase doctoral del programa Educación, Interculturalidad y Territorio en la Universidad del Magdalena, donde también obtuvo el título de magíster en Promoción y Protección de los Derechos Humanos y el de especialista en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Correo electrónico: ginaalda-narm@unimagdalena.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7742-0885>

Abstract

This reflective article stems from doctoral research on the connection between school knowledge in natural sciences and Wayuu knowledge within an ethno-educational context. The main objective is to demonstrate how an appropriate methodological approach was established when conducting research with the Wayuu people. Initially, recognized methodologies were explored; however, these did not consider dimensions specific to this ethnic group. The study adopted the *Yootirawaa* methodological approach, an ancestral Wayuu practice grounded in dialogue and listening, developed within the lumaka. The results highlight the importance of decolonizing research practices and valuing indigenous knowledge. It is concluded that *Yootirawaa* enables a more authentic and respectful intercultural dialogue.

Keywords: methodology, colonization, Wayuu, dialogue.

Introducción

La búsqueda de una metodología que resuene con las formas de indagación propias de los pueblos originarios constituye un desafío crucial en la investigación intercultural. Inicialmente, la investigación se centró en la brecha entre los saberes occidentales y los conocimientos ancestrales wayuu en el ámbito etnoeducativo, lo que conllevó a observar cómo las metodologías existentes resultaban limitadas para captar los conocimientos propios de la cosmovisión wayuu.

Esta reflexión inicial subraya la necesidad apremiante de descolonizar las prácticas investigativas y de desarrollar enfoques metodológicos acordes con los saberes del pueblo wayuu, promoviendo un diálogo genuino y equitativo entre diferentes formas de conocimiento.

Cuerpo y desarrollo

Cuando inicié el Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio en la Universidad del Magdalena, mi investigación se centró en comprender la relación entre los saberes occidentales impartidos en las clases de ciencias naturales y los saberes del pueblo wayuu en el contexto etnoeducativo en el que trabajo. Sin embargo, a medida que avanzaba la investigación, surgió una pregunta fundamental que atraviesa los procesos investigativos: ¿cuál es la metodología, los enfoques, las técnicas y los instrumentos adecuados para desarrollar esta investigación en una institución etnoeducativa del pueblo wayuu? El objetivo principal era establecer una metodología pertinente para desarrollar una investi-

gación dialógica entre los conocimientos científicos escolares y los conocimientos tradicionales wayuu en un entorno etnoeducativo.

Inicialmente, se respondió a estas preguntas recurriendo a metodologías existentes; no obstante, al implementarlas, se reflexionó sobre cómo la academia a menudo resulta insuficiente frente a las formas de indagación propias de los pueblos originarios. En este sentido, este trabajo toma como punto de partida el postulado epistemológico de Smith (2016), quien cuestiona las metodologías de investigación de corte colonial impuestas desde la academia. La autora argumenta que dichas metodologías han construido categorías distorsionadas sobre los pueblos originarios, en tanto las formas de producir “ciencia” han sido elaboradas desde fuera de las comunidades, de manera utilitarista o sesgada hacia determinados marcos de pensamiento.

Ahora bien, dentro de lo que se ha denominado como América Latina —o Abya Yala— han surgido nuevas posturas paradigmáticas, como es el caso de las epistemologías del Sur, una metáfora que visibiliza otras formas de construcción del conocimiento que han sido excluidas por las lógicas del colonialismo (Sousa Santos, 2010). En consecuencia, la educación debe orientarse hacia una pedagogía que fomente “posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (Walsh, 2013, p. 28). De esta manera, académicos y académicas como Walsh presentan la interculturalidad crítica como una ruta de navegación, entendida como un principio ideológico y un proyecto político-epistémico que los educadores deben asumir para construir un nuevo modelo educativo, el cual debe desarrollarse desde perspectivas horizontales, en donde “la palabra clave es diálogo” (Tubino, 2002, p. 25), como herramienta metodológica fundamental para avanzar hacia una transformación educativa.

En la misma línea, Ortiz y Arias (2019), apoyándose en Smith, señalan que términos como “investigación”, “metodologías” o “métodos” pueden constituirse en dispositivos de colonización de las formas de construcción del conocimiento de los pueblos; por ello, es necesario trascender estas categorías. Proponen una configuración decolonial en la que emerge un mediador que visibiliza acciones o huellas como el “contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo” (Ortiz y Arias, 2019, p. 162). En este sentido, la metodología y los métodos de investigación deben corresponder a las dimensiones culturales, políticas y contextuales de los sujetos involucrados.

De acuerdo con lo anterior, se propuso, en primera medida, acudir a otras formas de pensar la investigación, como sucede en la metáfora del árbol de la vida propuesta por Jiménez (2019), la cual funciona como clave interpretativa para comprender las metodo-



logías indígenas. En este marco, la autora plantea que la investigación debe entenderse como un proceso esencial de la vida que se manifiesta en el árbol de la ceiba; para el caso del pueblo wayuu, en el árbol del trupillo. Estos seres vivos representan las formas en que se concibe el conocimiento, el cual debe crecer y nutrirse orgánicamente para consolidar su existencia en el mundo.

El árbol de la vida

Al iniciar la búsqueda de una ruta metodológica adecuada, se presentaron diversos caminos. Asumir la metáfora del árbol de la vida, propuesta por Jiménez (2019), constituyó el primer paso. Esta metáfora concibe la investigación como un proceso orgánico y vital, en el que cada parte del árbol representa una fase del recorrido investigativo.

Según Jiménez (2019), la investigación comienza en la raíz, donde se encuentran los motivos y los objetivos que impulsan la indagación. El tronco representa la interacción entre los diversos conocimientos y las bases teóricas que sustentan la investigación. La corteza, por su parte, protege estos conocimientos al resguardar los valores socioculturales —como el respeto y las buenas prácticas comunitarias— que orientan el proceso investigativo. Finalmente, las ramas simbolizan el espacio donde se interpretan y comparten los resultados, permitiendo que el conocimiento florezca y se difunda.

En búsqueda de un enfoque metodológico propio

Tras adoptar la metáfora del árbol de la vida como guía metodológica, se hizo necesario definir el cómo, con qué y con quiénes se recorrería ese camino. Inicialmente, la investigación acción participativa (IAP) se presentó como la metodología más pertinente, debido a su enfoque horizontal, en el que comunidad e investigadores colaboran para generar conocimiento y proponer soluciones a problemáticas territoriales, con el propósito de transformar la realidad social.

Sin embargo, al validar sus instrumentos, surgió un debate sobre el uso de los términos “grupo focal” y “grupo de discusión”, ya que los participantes, desde su contexto cultural, propusieron el concepto de “círculos de la palabra” como una denominación más apropiada y respetuosa con sus tradiciones.

A medida que avanzaban los encuentros, se hizo evidente que los investigadores no debían dirigir las discusiones, puesto que el diálogo natural no debía interrumpirse con preguntas orientadoras, sino fluir libremente. Esta observación condujo a reflexionar sobre el método utilizado y a buscar uno que se ajustara mejor a la dinámica del grupo.

En consecuencia, se exploró el método de investigación dialógica doblemente reflexiva, propuesto por Fontalvo, González y Ariza (2020). Este enfoque metodológico tiene como ejes fundamentales la dialogicidad y la reflexividad dentro del proceso investigativo, en el que se establece una interacción continua entre el investigador y los participantes, aspecto crucial en estudios cuyo enfoque contextual se orienta hacia la interculturalidad. Además, este proceso reconoce las voces de los miembros del territorio.

No obstante, al iniciar el diálogo para indagar sobre las conexiones entre los saberes escolares en ciencias naturales y los conocimientos propios de la cultura wayuu, se evidenció que ninguno de los métodos considerados contemplaba la posibilidad de establecer diálogos con otros seres fundamentales, como los seres espirituales. En este sentido, las metodologías de los pueblos originarios trascienden los enfoques metodológicos convencionales.

Tras comprender este escenario, se reconoció la necesidad de distanciarse de las metodologías propuestas por la academia y acercarse a lo que los autores wayuu plantean como el enfoque metodológico del *Yootirawaa*. Esta es una práctica ancestral que articula la palabra y la escucha, y que prevalece sobre instrumentos tradicionales como la entrevista y la observación participante (Parra y Mercado, 2020).

Desarrollo de la metodología *Yootirawaa*

El conocimiento wayuu se construye a partir de sus formas de pensamiento y de comunicación, tales como la palabra, los sueños, las intuiciones, la relación con la naturaleza y la espiritualidad. El pensamiento wayuu se configura de manera espiral, presente en la Vía Láctea Jepirra y en símbolos como el *warruta* (caracol) (Carrasquero, Finol y García, 2009).

En la búsqueda de una metodología propia wayuu, Parra y Mercado (2020) invitan a reflexionar sobre los significados de vida propuestos por Green (2011), en los que la palabra narra la concepción del universo. El diálogo se comprende desde la lógica de la espiral, donde cada palabra adquiere un significado particular.

Parra, Epiayú y Mercado (2020) proponen el *Yootirawaa* como un enfoque metodológico en el que el diálogo es permanente y se desarrolla en espacios propios. Estos encuentros abordan situaciones específicas, como la organización de una *yanama* (reunión para trabajos comunitarios) o la resolución de conflictos mediante la mediación del *pütchipü'üi* (palabrero), quien es reconocido como portador de la palabra legítima.



En estos espacios, las personas se reúnen para narrar, recordar, compartir y reflexionar. El *Yootirawaa* es una práctica ancestral que cobra sentido al desarrollarse desde el *yootopülee* (conversar desde el estómago), lo que permite hablar desde el interior. Además, los encuentros son guiados no solo por la palabra terrenal, sino también por los espíritus del territorio.

Cierre

La travesía metodológica emprendida en esta investigación doctoral ha sido un proceso de descubrimiento tanto personal como epistemológico. Iniciada con la intención de tender conexiones entre los saberes occidentales y los conocimientos wayuu, pronto reveló la necesidad de deconstruir las propias herramientas de indagación. Las metodologías convencionales, aunque valiosas en su contexto, demostraron ser insuficientes para comprender la riqueza y complejidad de las formas de conocimiento arraigadas en la cultura wayuu.

La reflexión crítica sobre la colonialidad del saber, propuesta por autores como Smith (2016) y Ortiz y Arias (2019), condujo a cuestionar la imposición de marcos teóricos ajenos a la cosmovisión del pueblo wayuu. En este sentido, la metáfora del árbol de la vida, propuesta por Jiménez (2019), se constituyó en una guía inspiradora, al permitir concebir la investigación como un proceso orgánico y vital, en el que cada fase representa un camino hacia la comprensión profunda de los saberes. La emergencia de conceptos como los “círculos de la palabra” evidenció la necesidad de trascender los instrumentos preestablecidos y acoger las formas de diálogo propias de la cultura wayuu. En consecuencia, la investigación condujo al *Yootirawaa*, una práctica ancestral wayuu que privilegia la palabra y la escucha, y que cuestiona los enfoques centrados en la objetividad y el control del investigador.

Ahora bien, el *Yootirawaa*, basado en el pensamiento en espiral *ashokonojuushi*, permite comprender que el conocimiento wayuu se construye a partir de la palabra, los sueños, las intuiciones y la conexión con la espiritualidad. En la *lumaka*, espacio sagrado de encuentro y diálogo, la palabra fluye desde el interior, desde el *yootopülee*, guiada por la sabiduría ancestral y la conexión con los espíritus.

En este marco, se conformó un grupo de personas coinvestigadoras pertenecientes a la Institución Etnoeducativa 12, en el que participan docentes denominados *alijunas* (personas no wayuu), así como etnoeducadores y sabedores del pueblo. De esta manera, se cuenta con un grupo base de ocho participantes; no obstante, al tratarse de un

proceso orgánico y dialógico, no existen restricciones a la participación. Asimismo, de acuerdo con los consensos contruidos en el grupo, se extiende la invitación a otras personas según las sugerencias de sus integrantes.

Esta experiencia metodológica invita a reflexionar sobre la importancia de descentrar la figura del investigador y otorgar protagonismo a los saberes propios de los pueblos originarios. El *Yootirawaa* no es simplemente una técnica de recolección de datos, sino una forma de construir conocimiento en comunidad, respetando los ritmos y las dinámicas culturales de los participantes.

Referencias

- Carrasquero, Á., Finol, J. y García, N. (2009). Símbolos, espacio y cuerpo en la Yonna wayuu. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(4), 635–652. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext
- Green, A. (2011). *Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre tierra* (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia. <https://repositorio.udea.edu.co/handle/10495/8549>
- Jiménez, V. (2019). El árbol de la vida: una metáfora para la investigación-acción participativa con comunidades indígenas en Chiapas. *Revista Interamericana de Antropología*, 54(1), 127–157.
- Ortiz Ocaña, A. y Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147–166. <https://doi.org/10.15332/>
- Parra, Y., Epiayú, L. y Mercado Epiayú, R. (2020). *Yonna: sukulalan suwatirra kaasha. Lenguajes ceremoniales wayuu para el cuidado del territorio y la educación ambiental en aulas multigrado*. Universidad de La Guajira.
- Sánchez Fontalvo, I., González Monroy, L. y Esmeral Ariza, S. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa* (Vol. 4, 3.^a ed.). Simón José.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Tubino, F. (2007). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Apuntes de Investigación del CECIES*.
- Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas* (K. Lehman, Trad.). LOM Ediciones.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



A prática do diálogo na gestão escolar

Deise Elen Abreu do Bom Conselho¹

Marisete Tramontina Beltrame²

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender a importância do diálogo na gestão escolar, partindo do pressuposto de que a melhoria da qualidade educacional, entre outras iniciativas, passa pela prática do diálogo como estratégia de gestão e como fundamento de práticas educacionais libertadoras. Com base no referencial teórico, evidencia-se que a condição humana é caracterizada pela capacidade de dialogar. No entanto, a postura dialógica ainda se configura como um desafio no ambiente escolar.

- 1 Doutoranda vinculada ao programa de pós-graduação em educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Rio Grande do Sul, Brasil sob a orientação do Professor Dr. Telmo Marcon. Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela Fundação Educacional de Divinópolis / Universidade do Estado de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva. Bolsista PROSUC-CAPEF. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais Populares, Estado e Políticas Públicas, no qual participa do projeto políticas educacionais, Estado e movimentos sociais: diversidade, desigualdade e democracia. E-mail: deise300@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2376453272548307>.
- 2 Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo, sob a orientação do professor Dr. Marcelo José Doro; Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) sob orientação do professor Drº Marcelo José doro; Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade UNINA. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade UNINA, Especialista em Língua Portuguesa - Novos Horizontes Teóricos e Práticos pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Psicopedagogia, pela Universidade de Passo Fundo, Especialista em metodologia da Língua Espanhola, pela Faculdade UNINA, Graduada em Letras, Português - Espanhol e Respectivas Literaturas, pela Universidade de Passo Fundo. Participante dos grupos de estudos NUPEFE e Formação Humana. marisetetramobel@gmail.com.

Diante disso, a pesquisa apresenta as seguintes questões norteadoras: quais são as contribuições do diálogo para o processo de gestão escolar? Em que medida a postura dialógica contribui para a gestão escolar, considerando práticas educativas libertadoras? Para a aproximação ao objeto de estudo, optou-se por uma revisão bibliográfica, recorrendo a autores que discutem a temática, tais como Freire (1996; 1970), Cury (2002), Dewey (1979), Dalbosco (2016) e Libâneo (2012).

Palavras-chave: diálogo; gestão escolar; processos democráticos; educação libertadora.

Abstract

This article aims to understand the importance of dialogue in school management, based on the assumption that improving the quality of education, among other initiatives, involves the use of dialogue as a management strategy and as a foundation for libertarian educational practices. Drawing on theoretical contributions, it becomes evident that the human condition is characterized by the ability to engage in dialogue. However, adopting a dialogical posture remains a challenge in the school environment. In this context, the research poses the following guiding questions: What are the contributions of dialogue to school management processes? To what extent does a dialogical posture contribute to school management considering libertarian educational practices? To explore this object of study, a bibliographic review was conducted, using authors who address the topic, such as Freire (1996; 1970), Cury (2002), Dewey (1979), Dalbosco (2016), and Libâneo (2012).

Keywords: dialogue; school management; democratic processes; libertarian education.

Introdução

A condição humana é caracterizada por múltiplas possibilidades de aprender, interagir e dialogar. Os seres humanos são dotados de capacidade reflexiva e dialógica. No entanto, esse potencial precisa ser desenvolvido ao longo da vida, sendo o processo educativo libertador um dos meios para seu aprimoramento, tendo no diálogo um de seus elementos constitutivos.

O diálogo, no âmbito escolar, deve ser construído na relação pedagógica entre educadores e educandos, na abertura ao dissenso e em práticas de gestão democrático-participativas que incentivem a decisão comunitária, viabilizada por meio de assembleias escolares, reuniões, colegiados, elaboração da proposta pedagógica e outras instân-

cias de discussão e tomada de decisão conjunta. É nessas instâncias que os desafios educacionais devem ser discutidos, com vistas ao levantamento de possíveis soluções.

Segundo o pensamento de Paulo Freire, expresso na obra *Pedagogia do Oprimido*, o diálogo é fundamental para a libertação e a transformação social. Para Freire (1970), o diálogo não é uma conversa superficial; trata-se, na verdade, de um processo de intercâmbio de ideias entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, que possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade. Nesse sentido, a relação dialógica entre docentes e gestores fortalece a coerência entre práticas pedagógicas libertadoras e gestão democrática, uma vez que a percepção do outro como ser histórico e interlocutor válido deve estar presente em ambas as experiências profissionais.

Diante disso, argumenta-se que a prática do diálogo, no cotidiano escolar, pode ser analisada de maneira mais aprofundada quando compreendida como uma postura pedagógica reveladora de uma concepção educacional libertadora, que reverbera nas demais dimensões do processo educativo. Tal perspectiva se expressa na forma como ocorre o acompanhamento e a formação dos professores, nas condições de trabalho, na proposição de novas práticas escolares, na capacidade de enfrentamento dos desafios educacionais, na descentralização do poder e na busca pela qualidade da educação.

Reitera-se que, embora os sujeitos sejam constituídos pela capacidade de dialogar, persistem desafios na efetivação da prática dialógica entre estudantes, professores, membros da gestão escolar, famílias e instâncias governamentais. Assim, evidencia-se a pertinência do aprofundamento da temática como problema de pesquisa contemporâneo na área da educação.

Pode-se afirmar que o diálogo constitui um dos princípios da gestão democrática. Entende-se por gestão escolar o processo por meio do qual se dirige uma instituição, tendo em vista objetivos educacionais. O trabalho da gestão escolar está associado ao planejamento, à liderança e à organização de processos administrativos e pedagógicos. Existem diferentes concepções de gestão; contudo, considerando o enfoque deste artigo, adota-se como referência a gestão democrático-participativa que, segundo Libâneo (2012), compreende uma visão conjunta e dialógica da administração escolar.

Tal compreensão permite afirmar que a gestão escolar não se restringe a aspectos contábeis e financeiros, mas envolve a articulação de uma equipe em torno de uma concepção de educação. Nesse sentido, cabe ao profissional da gestão “revelar a sua face educadora”. No Brasil, existem experiências de eleição de dirigentes escolares que



preveem a escolha de professores para o exercício da gestão por meio do voto e de consulta pública à comunidade educativa. Mesmo não ocupando a função de direção, ao docente é requerida a participação em colegiados, conselhos de classe, eleições de dirigentes, comissões de debate e na elaboração da proposta pedagógica, especialmente em contextos de gestão democrática.

Ao conceituar gestão democrática, Libâneo (2012, p. 447) afirma que “a gestão democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção escolar e a participação dos membros da equipe, acentuando a importância de objetivos comuns assumidos por todos”. No Brasil, a gestão democrática é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que garante o direito e o dever de participação do corpo docente nas decisões escolares.

Destaca-se que a gestão democrática fundamenta-se na dialogicidade, definida por Freire (1996) como um diálogo praticado na liberdade, enraizado na existência e contextualizado historicamente, possibilitando um processo educativo de caráter emancipatório. Essa perspectiva evidencia a interdependência entre gestão escolar e concepção de educação, uma vez que os processos de gestão estão diretamente relacionados às concepções educacionais que os orientam.

Uma gestão que centraliza o poder, desconsidera instâncias colegiadas e negligencia a pluralidade de vozes pode estar fundamentada em concepções autoritárias de educação. Em contrapartida, a vivência da gestão democrática coaduna-se com perspectivas progressistas.

A compreensão de que gerir uma escola envolve mais do que conhecimentos administrativos legitima a especificidade da dimensão pedagógica e reconhece que a gestão escolar reflete posicionamentos políticos relacionados à conservação ou à transformação social.

Considerando a relevância da temática, recorre-se ao aporte teórico de Freire (1996; 1970), Cury (2002), Dewey (1979), Dalbosco (2016) e Libâneo (2012) para compreender a prática do diálogo como princípio da gestão democrática e como fundamento de práticas educacionais libertadoras.

Desenvolvimento

Reconhecido como um dos principais educadores do século XX, Paulo Freire (1996) apresenta importantes contribuições para a compreensão da importância do diálogo,

entre as quais se destaca o conceito de educação humanizadora, fundamentado na compreensão do poder gerador da linguagem, expressa por meio do diálogo.

Na perspectiva freiriana, o diálogo não se reduz a uma simples troca de informações, mas configura-se como um encontro entre sujeitos que, ao compartilharem experiências e saberes, constroem coletivamente uma realidade mais equitativa. Do mesmo modo, o princípio dialogal constitui, para a gestão escolar, uma estratégia promissora de participação ativa da comunidade educativa. Nessa direção, Edison Dalbosco (2016) afirma que o diálogo é um meio de garantir a corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo.

O direito à participação e à liberdade de manifestação são formativos e possibilitam a construção de soluções para problemas educacionais que demandam discussões coletivas. A gestão, enquanto atividade social, implica o compromisso de conduzir a dinâmica escolar a partir de princípios democráticos, tais como participação, igualdade, liberdade e respeito à diversidade, promovendo iniciativas que favoreçam um ambiente de compartilhamento e interdependência entre os membros da escola.

Para John Dewey (1979), a dependência denota mais potencialidade do que fraqueza, pois pressupõe interdependência. Segundo o autor, “existe sempre o perigo de que a crescente independência pessoal faça decrescer a capacidade social de um indivíduo. O tornar-se mais confiante em si pode fazê-lo bastar-se a si mesmo” (Dewey, 1979, p. 47). Tal postura pode resultar em indiferença em relação ao outro, culminando na incapacidade de dialogar. Diante disso, os membros da gestão escolar devem atentar para relações de mutualidade de saberes.

Para Freire (1996), o diálogo constitui uma exigência existencial humana e uma prática essencial para uma educação crítica e transformadora. Implícito ao ato de dialogar está o saber escutar. Como afirma o autor: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele; mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (Freire, 1996, p. 113). O diálogo, segundo Freire, deve ser amoroso, humilde, esperançoso, crítico e comprometido. Esse princípio também se aplica ao exercício da gestão: é necessário exercitar continuamente a prática de falar com, e não apenas falar, estabelecendo reciprocidade entre escuta, fala e diálogo.

A educação libertadora, proposta por Freire (1970), fundamenta-se na ideia de que o processo educativo deve constituir-se como um ato dialógico. A esse respeito, Dalbosco (2016) ressalta que o diálogo, tanto no contexto pedagógico quanto nos âmbitos terapêutico e político, exige compromisso com a escuta ativa e com a abertura ao outro.



O autor argumenta que o diálogo autêntico deve ultrapassar formalidades e interesses individuais, buscando uma conexão genuína e o intercâmbio de perspectivas. Por meio de uma escuta atenta e respeitosa, torna-se possível superar barreiras e fomentar um ambiente de aprendizagem e crescimento mútuo. Assim, ao promover um diálogo fundamentado na escuta verdadeira, criam-se oportunidades para a transformação das relações educacionais, terapêuticas e sociais.

Existem diferentes formas de diálogo, entre elas o diálogo pedagógico que, segundo Hans-Georg Gadamer (2011, citado em Dalbosco, 2016), constitui-se como a forma pela qual professor e aluno ensinam e aprendem por meio da interação dialógica. No contexto desse diálogo, o autor alerta para o “perigo da cátedra”, que consiste na primazia da fala do professor em detrimento da participação do aluno, configurando um procedimento monológico (Dalbosco, 2016, p. 9). Situação semelhante pode ocorrer na gestão escolar quando se adota uma postura centrada na emissão de discursos, em detrimento da escuta dos demais sujeitos.

De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury (2002), a gestão caracteriza-se como uma prática coletiva e interativa, implicando o diálogo entre múltiplos interlocutores. Para o autor, “a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e de solução de conflitos” (Cury, 2002, p. 165). O princípio da gestão democrática pressupõe o envolvimento dos atores institucionais nas diversas situações que demandam participação, diálogo e tomada de decisão. Ainda segundo Cury (2002, p. 171), “a educação escolar deve ser, em qualquer rede de ensino, um princípio antiautoritário que postula a circulação do pensamento divergente, rejeita posturas dogmáticas e legitima a participação”.

Diante do exposto, reconhece-se que as contribuições dos autores analisados corroboram a compreensão do diálogo como elemento indissociável da prática de uma gestão comprometida com o fortalecimento da democracia e com a formação emancipatória.

Considerações finais

Conceber o espaço escolar como democrático implica o reconhecimento da centralidade do diálogo e a legitimação de estruturas coletivas de decisão. O aporte teórico mobilizado na pesquisa evidenciou que a prática do diálogo na gestão coaduna-se com a concepção educacional libertadora, uma vez que a dialogicidade favorece a análise crítica da realidade e, conseqüentemente, a transformação e a emancipação social.

Compreende-se que o diálogo é fundamental no cotidiano escolar, tanto para a efetivação da gestão democrática quanto para a vivência de um processo educativo libertador.

A gestão escolar, enquanto prática social, deve comprometer-se com o fortalecimento do diálogo nas diversas instâncias da escola, da sala de aula aos espaços de gestão. É por meio do diálogo que se torna possível a mobilização de conhecimentos em prol de uma educação libertadora e de uma gestão democrática.

Em uma sociedade marcada por desigualdades, torna-se necessário educar no e para o diálogo, contribuindo para o aprimoramento da condição humana. Para isso, é fundamental promover práticas que incentivem o questionamento crítico da realidade e a ação transformadora, de modo que as mudanças necessárias possam se concretizar.

Referências

- Cury, C. R. J. (2002). Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 18(2), 163–174. <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25486/14810>
- Dalbosco, C. A. (2016). *Dimensões de Bildung gadameriana: incapacidade para ouvir e diálogo profundo*. Edições Loyola.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação* (4. ed.). Nacional.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Libâneo, J. C. (2012). O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In J. C. Libâneo et al., *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (pp. 435–477). Cortez.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Habilidades de cognición espacial en discursos signados*

David Camilo Núñez Torres¹

Resumen

El presente artículo presenta algunas reflexiones sobre las habilidades cognitivas espaciales asociadas al manejo y uso del espacio sígnico en la lengua de señas, específicamente la rotación mental y la toma de perspectiva. Cada una de estas habilidades implica un amplio campo de estudio; sin embargo, también pueden asociarse con los niveles de comprensión de discursos académicos en lengua de señas. Este trabajo se enmarca en los avances de la revisión documental que se están realizando en la propuesta de un proyecto de investigación doctoral sobre el desarrollo de la competencia diagramática en lengua de señas colombiana con estudiantes sordos.

Palabras clave: lengua de señas; persona sorda; habilidades espaciales; espacio sígnico

Abstract

This article presents some reflections on spatial cognitive skills associated with the management and use of signing space in sign language, specifically mental rotation and perspective taking. Each of these skills implies a broad field of study; however, they can also be associated with levels of comprehension of academic discourse in sign language.

* Las reflexiones de esta ponencia se enmarcan en el proyecto de investigación doctoral en curso sobre el desarrollo de la competencia diagramática en la Lengua de Señas Colombiana, con estudiantes sordos.

¹ Magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana y licenciado en Psicología y Pedagogía de la UPN. Docente bilingüe en LSC-español para personas sordas. Estudiante de cuarto semestre del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), adscrito al grupo de investigación Estilos Cognitivos, en la línea de sujetos y escenarios de aprendizaje. Cuenta con la dirección de tesis de la doctora Diana Abello.

This paper is framed within the progress of a documentary review carried out as part of a doctoral research project proposal on the development of diagrammatic competence in Colombian sign language with deaf students.

Keywords: sign language; deaf person; spatial skills; signing space

Introducción

Las lenguas de señas, propias de las personas sordas, se caracterizan por sus ejes de formación visocorporal y visoespacial, lo que las configura como sistemas lingüísticos estructurados en planos tridimensionales (Dieck y Naranjo, 2022; Marschark, s. f.; Moyano, 2012; Oviedo, 2001; Rodríguez y G., 2000; Valli et al., 2011a, entre otros). Sin embargo, históricamente y aún en la actualidad, han enfrentado desafíos relacionados con su reconocimiento y estatus como lengua, dado que persisten discusiones en distintos contextos sobre su difusión, la consolidación de corpus lingüísticos, la cobertura en contextos académicos y la profundidad del análisis lingüístico. Estas tensiones no solo se derivan de su carácter tridimensional, sino también de su condición de lenguas relativamente jóvenes en comparación con las lenguas orales; en varios países, como Colombia, no superan los cien años. A ello se suma su condición de lengua minoritaria, asociada a la comunicación de la comunidad sorda (Bello y Gómez, 2017; Meléndez, 2021).

Uno de los ejes que diferencia a las lenguas de señas de las lenguas auditivo-vocales es el manejo y la comprensión del espacio sígnico, entendido como un campo tridimensional alrededor del cuerpo del signante (Barberà, 2012; Brozdowski et al., 2019; Emmorey et al., 2000; Emmorey y Falgier, 1999; Fekete, 2017; Smith y Cormier, 2014; Wilcox y Martínez, 2020). Para otros autores, este espacio puede concebirse como tetradimensional, al incorporar una dimensión temporal (Courtin et al., 2010). El espacio sígnico se organiza en planos espaciales —horizontal, vertical y midsagital— (Barberà, 2014), cuya intersección establece coordenadas de localización en las que se ubican los referentes enunciados durante el acto comunicativo.

El eje espacial de las lenguas de señas adquiere gran relevancia, ya que en él se estructuran la sintaxis, la coherencia y la cohesión de los discursos. Esto se debe a las relaciones de significado que se establecen entre los elementos ubicados tridimensionalmente (ANIBLE, 2020; Emmorey, 2001; Emmorey et al., 2000; Emmorey y Falgier, 1999; Smith y Cormier, 2014; Tversky, 2017).

En esta línea, y como parte de los estudios sobre los usos y funciones discursivas del espacio sígnico en la Lengua de Señas Colombiana, se desarrolla una investigación doctoral sobre la competencia diagramática y su valor pedagógico. Este concepto se asocia a las disposiciones del espacio sígnico con función discursiva (Barberà, 2014; Consejo de Europa, 2020). En la revisión de la literatura se han identificado diversas habilidades y procesos cognitivos vinculados a estos usos del espacio, los cuales se inscriben en el campo de la cognición espacial (ANIBLE, 2020; Barberà, 2012; Brozdowski et al., 2019; Courtin et al., 2010; Emmorey et al., 2000; Emmorey y Falgier, 1999; Fekete, 2017; Kocab et al., 2015; Smith y Cormier, 2014; Tversky, 2017; Valli et al., 2011b).

Las habilidades cognitivas espaciales incluyen la toma de perspectiva, la rotación mental, la personificación y la orientación espacial, entre otras. Estas habilidades favorecen la comprensión y expresión detallada de escenarios, al permitir asumir la perspectiva de un personaje, conectar la narración desde distintos puntos de vista o interpretar cambios de escena mediante el desplazamiento de referentes en el espacio. Asimismo, contribuyen a la identificación de estructuras discursivas, así como al reconocimiento de argumentos y contraargumentos en la construcción del discurso.

La comprensión y el uso del espacio sígnico por parte de los interlocutores requieren el desarrollo de habilidades cognitivas específicas que han sido investigadas por lingüistas y psicólogos en países como Estados Unidos, España, Nicaragua y Alemania, entre otros (Barberà, 2012; Bintoro et al., 2023; Brozdowski et al., 2019; Cuxac, 1993; Kocab et al., 2015; Leeson y Bogaerde, 2020; Perniss, 2007; Thierfelder et al., 2024). En Colombia, aunque existen algunos avances en la comprensión general del espacio sígnico (Barreto y Cortés, 2014; Oviedo, 2001; Tovar y Gómez, 2018), aún se requiere profundizar en su uso discursivo y en las habilidades cognitivas asociadas, pues no se han identificado suficientes estudios al respecto.

En este contexto, el presente artículo propone reflexionar sobre cómo el uso del espacio sígnico en la Lengua de Señas Colombiana requiere el desarrollo de habilidades cognitivas específicas, tales como la rotación mental, la transferencia mental, la orientación espacial y la adecuación diagramática. Esto resulta especialmente relevante si se considera que los usos del espacio varían según los contextos socioculturales, tal como lo señala Barberà (2014), quien afirma que las configuraciones espaciales dependen de las dinámicas propias de cada comunidad sorda.



Cuerpo y desarrollo

Para iniciar, es relevante aclarar el concepto de espacio sígnico en el que se basa este artículo. Este se define como un campo tetradimensional (Courtin et al., 2010; Dieck y Naranjo, 2022) que se establece alrededor del cuerpo del signante. Se configura a partir de los límites de tres ejes básicos (Oviedo, 2001) y una dimensión temporal. El primer eje corresponde a la extensión de los brazos hacia los lados del cuerpo; el segundo es un eje vertical que se proyecta por encima de la cabeza y culmina a la altura media del muslo; y el tercero corresponde a un plano de profundidad que va desde el cuerpo hacia el frente.

Adicional a estos ejes, diversos autores han determinado una cuarta dimensión: el tiempo (Courtin et al., 2010). Esta dimensión modifica el espacio, ya que permite organizarlo, ampliarlo o condensarlo. Por ejemplo, en la Lengua de Señas Colombiana, el tiempo se expresa mediante desplazamientos del cuerpo o de la seña: hacia adelante para referirse al futuro, hacia atrás para el pasado y en posición neutra para el presente (Dieck y Naranjo, 2022).

A partir de la relación entre estas cuatro dimensiones se establecen locaciones o coordenadas en el espacio sígnico, en las que el signante ubica los elementos del discurso, tales como personajes, lugares, conceptos o acciones. Aunque estas ubicaciones no son fijas ni preestablecidas para todos los discursos, pueden asignarse según las intenciones comunicativas, las estructuras discursivas y los parámetros sintácticos y semánticos (Barberà, 2012; Courtin et al., 2010; Emmorey, 2001; Emmorey et al., 2000; Emmorey y Falgier, 1999; Kocab et al., 2015; Oviedo, 2001; Perniss, 2007; Valli et al., 2011b; Wilcox y Martínez, 2020).

Cabe señalar que las ubicaciones y los significados asociados pueden variar entre lenguas de señas, dado el componente cultural. Por ejemplo, Barberà (2014) plantea que, en la Lengua de Señas Catalana, varias señas se realizan en la parte superior del plano vertical, cerca de la cabeza, al asociarse con procesos cognitivos; mientras que en la Lengua de Señas Japonesa esta asociación se ubica en el espacio cercano al pecho del signante.

El espacio sígnico ha sido estudiado en diferentes lenguas de señas, lo que ha permitido confirmar que la organización de los elementos en el discurso responde a disposiciones específicas y a reglas estructurales (Emmorey, 2001; Emmorey y Falgier, 1999; Oviedo, 2001; Wilcox y Martínez, 2020). La forma en que el signante ubica los elementos

no solo aporta información enunciativa, sino también sobre las relaciones semánticas que se establecen entre ellos.

En otras palabras, el signante enuncia elementos como sujetos, objetos, acciones o lugares, así como sus cualidades o transformaciones; sin embargo, la información del discurso no se limita a esta enunciación, sino que se amplía a partir de la manera en que estos elementos se organizan en las coordenadas del espacio sónico. Esta organización genera información implícita sobre las relaciones conceptuales. Por ejemplo, cuando los elementos se ubican en coordenadas cercanas, puede inferirse una relación de afinidad semántica (Wilcox y Martínez, 2020); en cambio, si se sitúan en extremos opuestos de alguno de los ejes, puede interpretarse una relación de oposición o subordinación (Barberà, 2014; Emmorey et al., 2000).

Además, a medida que avanza el discurso, si el signante modifica la ubicación de los elementos —al desplazarlos o transferirlos— se establece un nuevo momento discursivo y nuevas relaciones de significado (Otárola y Crespo, 2016; Courtin et al., 2010).

En esta línea de comprensión y reflexión, el espacio sónico —además de su abordaje en contextos escolares formales para estudiantes sordos— se constituye en objeto de un estudio doctoral orientado al análisis de la competencia diagramática, entendida como una competencia lingüística asociada a las disposiciones espaciales y su relación con funciones discursivas.

Para ello, se realizó, en un primer momento, una indagación documental mediante una revisión sistemática. Entre los documentos identificados se encuentran estudios que abordan habilidades cognitivas espaciales implicadas en la comprensión y producción de discursos en lengua de señas, como los trabajos de Smith y Cormier (2014) y Emmorey (2001). En estos se analizan, principalmente, dos habilidades cognitivas asociadas al manejo del espacio: la rotación mental y la toma de perspectiva.

Estas aproximaciones abren un conjunto de reflexiones sobre la relevancia de dichas habilidades en la estructuración del espacio sónico en discursos académicos, dado que permiten gestionar y diferenciar distintos puntos de vista, así como comprender cómo se configuran las relaciones espaciales desde diversas perspectivas. En este sentido, posibilitan adoptar la orientación espacial del interlocutor para interpretar adecuadamente las relaciones de significado que se establecen en el discurso.

En términos generales, la rotación mental es una habilidad mediante la cual el receptor comprende el espacio sónico desde la perspectiva del signante y no desde su posi-



ción frontal. Esto implica un proceso de transformación cognitiva en el que se ajustan las lateralidades, de modo que las disposiciones espaciales coincidan. De esta manera, cuando el interlocutor retoma un referente previamente enunciado, reproduce las mismas configuraciones espaciales establecidas por el signante (Emmorey, 2001).

Esta habilidad tiene implicaciones relevantes en la comprensión y producción de textos expositivos y narrativos, especialmente en el uso de anáforas espaciales. En estos casos, el interlocutor debe identificar las ubicaciones previamente asignadas y reinterpretarlas desde su propia orientación espacial para mantener la coherencia discursiva en los turnos comunicativos.

Por su parte, la toma de perspectiva es una habilidad que permite al observador ubicarse en diferentes posiciones dentro del espacio sígnico, orientándose desde distintos puntos de referencia y respetando las disposiciones espaciales de los elementos (Secora y Emmorey, 2020).

Cierre o epílogo

Estas habilidades, por sí solas, constituyen un campo de interés investigativo tanto para la lingüística como para la pedagogía del lenguaje, ya que permiten analizar cómo pueden desarrollarse o fortalecerse en usuarios de lenguas de señas en distintos contextos. Asimismo, suscitan reflexiones sobre la manera en que dichas habilidades, presentes en la comprensión de discursos signados, pueden potenciarse en la producción de discursos académicos, favoreciendo mayores niveles de comprensión en los signantes.

A partir de este trabajo surgen diversas reflexiones que requieren ser investigadas y comprobadas, especialmente en relación con la manera en que la rotación mental y la toma de perspectiva atraviesan el uso del espacio sígnico en cada tipología discursiva. En este sentido, desde los discursos descriptivos hasta los expositivos y argumentativos, el espacio sígnico desempeña un papel fundamental en la comunicación y en la comprensión de conceptos tanto concretos como abstractos.

En el discurso descriptivo, el espacio sígnico se configura como un recurso representacional en el que se construyen escenarios, se delimitan objetos y se establecen relaciones espaciales. En este contexto, la rotación mental adquiere un papel central, ya que permite al receptor reconstruir el entorno descrito con precisión. Cada movimiento y cada ubicación espacial aportan información que trasciende la simple localización física, favoreciendo la construcción de imágenes mentales claras. Así, el orden de la descrip-

ción y la organización espacial de los elementos inciden directamente en la comprensión del mensaje.

La organización espacial de los elementos puede responder a principios de ordenamiento como el enfoque (zoom), la disposición sagital, la panorámica, la profundidad o el desplazamiento (trávelin). Asimismo, puede establecer analogías con recursos del lenguaje cinematográfico, en los que la secuencialidad permite construir progresivamente una representación detallada por parte del receptor.

Por otro lado, en el discurso narrativo, el espacio sónico adquiere una dimensión temporal en la que pasado, presente y futuro convergen en un flujo continuo de eventos que inciden en los distintos planos de organización espacial. En este contexto, el uso del espacio permite representar la secuencia de acciones y facilita la comprensión de la estructura narrativa.

En este proceso, el signante organiza el espacio asignando ubicaciones a personajes, lugares y objetos, así como sus desplazamientos y relaciones. El receptor, por su parte, debe interpretar esta organización desde la perspectiva del signante y no desde su propia posición como observador.

En este punto, la rotación mental adquiere especial relevancia, ya que el interlocutor debe realizar una transformación cognitiva —por ejemplo, mediante una rotación de 180° en un eje horizontal— para alinear las lateralidades y comprender adecuadamente las relaciones espaciales propuestas por el signante. De este modo, logra interpretar los escenarios y situaciones tal como son concebidos en la enunciación.

Estas habilidades y su fortalecimiento tienen gran relevancia en el contexto escolar, especialmente cuando se emplea el discurso narrativo no solo en textos como el cuento o la fábula, sino también en discursos asociados a contenidos académicos, como procesos históricos (por ejemplo, las guerras mundiales), la evolución tecnológica o la formación del sistema solar, así como en textos que parten de narraciones filosóficas, como el mito de la caverna, o en obras literarias como *Rayuela*, *El perfume* o *Don Quijote de la Mancha*.

En estos casos, el estudiante sordo no solo debe comprender las señas producidas por el hablante, sino también interpretar la orientación espacial establecida en la narración y adoptar la perspectiva del signante. Esto implica realizar una transformación cognitiva que le permita reconfigurar dichas relaciones espaciales en su propio marco de referencia, con el fin de comprender la estructura discursiva propuesta. De no hacer-



lo, existe el riesgo de confundir perspectivas —la del signante y la del interlocutor—, lo que puede generar errores en la interpretación, omisión de relaciones o distorsión del sentido del discurso.

En una tercera tipología, el discurso expositivo-informativo organiza la información mediante estructuras lógicas como la descripción, la comparación, la relación causa-consecuencia y la resolución de problemas. En este contexto, el espacio sígnico y su organización se articulan con dichas estructuras, de modo que los datos, procesos o conceptos se disponen espacialmente para representar visualmente sus relaciones de significado, ya sea por cercanía, distancia o posición relativa.

Finalmente, en el discurso argumentativo, el espacio sígnico funciona como un sistema de organización conceptual en el que las ideas deben disponerse de manera coherente para evidenciar sus relaciones. La ubicación espacial adquiere un valor simbólico, al representar la posición del emisor frente a sus argumentos y a sus interlocutores. Los recursos gestuales y espaciales contribuyen así a la construcción de una argumentación estructurada, en la que se articulan los significados más allá de la expresión verbal.

En síntesis, se han presentado algunas reflexiones en torno a dos habilidades de la cognición espacial —la rotación mental y la toma de perspectiva— en relación con el uso del espacio sígnico en discursos académicos. Se evidencia la necesidad de profundizar en este campo desde la psicolingüística de las lenguas de señas, así como de explorar sus implicaciones en la comprensión y producción de textos escritos, considerando los procesos de transferencia entre la lengua de señas como lengua materna (L1) y la lengua escrita como segunda lengua (L2).

Referencias

- Anible, B. (2020). Iconicity in American Sign Language–English translation recognition. *Language and Cognition*, 12(1), 138–163. <https://doi.org/10.1017/langcog.2019.51>
- Barberà, G. (2012). *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC)* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra].
- Barberà, G. (2014). Use and functions of spatial planes in Catalan Sign Language (LSC) discourse. *Sign Language Studies*, 14(2), 147–174. <https://doi.org/10.1353/sls.2014.0000>

- Barreto, A. G., y Cortés, Y. M. (2014). Aspectos relevantes del discurso en lengua de señas colombiana. En *Panorama de los estudios del discurso en Colombia* (pp. 245–281). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/aspectos_relevantes_del_discurso_en_lengua_senas_colombiana_lsc.pdf
- Bello, Y. C., y Gómez, Ó. C. (2017). Consideraciones sobre las actitudes lingüísticas de señantes de lengua de señas colombiana frente a los neologismos y a los señantes de la comunidad Árbol de Vida. *Lenguaje*, 45(1). <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4617>
- Bintoro, T., Fahrurrozi, Kusmawati, A. P., y Dewi, R. S. (2023). Teacher strategies in teaching sign language for deaf students in special schools in Jakarta. *Cogent Education*, 10(2), 2258294. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2258294>
- Brozdowski, C., Secora, K., y Emmorey, K. (2019). Assessing the comprehension of spatial perspectives in ASL classifier constructions. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(3), 214–222. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz005>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Courtin, C., Hervé, P.-Y., Petit, L., Zago, L., Vigneau, M., Beaucousin, V., Jobard, G., Mazoyer, B., Mellet, E., y Tzourio-Mazoyer, N. (2010). The neural correlates of highly iconic structures and topographic discourse in French Sign Language. *Brain and Language*, 114(3), 180–192. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2010.05.003>
- Cuxac, C. (1993). Iconicité des langues des signes. *Faits de Langues*, 1(1), 47–56. <https://doi.org/10.3406/flang.1993.1034>
- Dieck, M., y Naranjo, L. F. (2022). La expresión de la categoría gramatical de tiempo en la Lengua de Señas Colombiana. *Signo y Seña*, 41, 48–78. <https://doi.org/10.34096/sys.n41.10613>
- Emmorey, K. (2001). Space on hand: The exploitation of signing space to illustrate abstract thought. En M. Gattis (Ed.), *Spatial schemas and abstract thought* (pp. 147–174). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6392.003.0009>
- Emmorey, K., y Falgier, B. (1999). Talking about space: Describing environments in ASL storytelling and conversations. En E. A. Winston (Ed.), *Storytelling and conversation: Discourse in Deaf communities*. Gallaudet University Press.



- Emmorey, K., Tversky, B., y Taylor, H. A. (2000). Using space to describe space: Perspective in speech, sign, and gesture. *Spatial Cognition and Computation*, 2(3), 157–180. <https://doi.org/10.1023/A:1013118114571>
- Fekete, E. (2017). Embodiment, linguistics, space: American Sign Language meets geography. *Journal of Cultural Geography*, 34(2), 131–148. <https://doi.org/10.1080/08873631.2017.1305544>
- Kocab, A., Pyers, J., y Senghas, A. (2015). Referential shift in Nicaraguan Sign Language: A transition from lexical to spatial devices. *Frontiers in Psychology*, 5, 1540. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01540>
- Leeson, L., y van den Bogaerde, B. (2020). (What we don't know about) Sign languages in higher education in Europe. *Sociolinguistica*, 34(1), 31–56. <https://doi.org/10.1515/soci-2020-0004>
- Marschark, M. (s. f.). The nature and scope of deafness. En *Psychological development of deaf children* (pp. 11–37). Oxford University Press.
- Meléndez, S. (2021). El lugar de la lengua de señas como lengua minoritaria en la accesibilidad comunicativa universal. *Disertaciones*, 15(1). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.10127>
- Moyano, M. J. (2012). Las lenguas de signos: Su estudio científico y reconocimiento legal. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2, 33–48. <https://doi.org/10.1344/afel2012.2.3>
- Otárola, F., y Crespo, N. M. (2016). Características de las estructuras narrativas en relatos de estudiantes sordos bilingües. *Lenguaje y Habla*, 20, 47–71.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. INSOR y Universidad del Valle.
- Perniss, P. M. (2007). Achieving spatial coherence in German Sign Language narratives. *Lingua*, 117(7), 1315–1338. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2005.06.013>
- Rodríguez, M. I., y G., R. del P. V. (2000). Historia y gramática de la lengua de señas. *Pedagogía y Saberes*, 14. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys91.104>
- Secora, K., y Emmorey, K. (2020). Visual-spatial perspective-taking in American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(4), 447–456. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa006>

- Smith, S., y Cormier, K. (2014). Spatial scale and enactment in narratives of deaf children. *Sign Language Studies*, 14(3), 275–301. <https://doi.org/10.1353/sls.2014.0008>
- Thierfelder, P., Tang, G., y Li, J. (2024). Acquisition of Hong Kong Sign Language in deaf children. *Deafness & Education International*, 1–31. <https://doi.org/10.1080/14643154.2023.2292860>
- Tovar, L. A., y Gómez, L. L. (2018). La clasificación en la lengua de señas colombiana. *Lenguaje*, 46(1), 11–40. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6194>
- Tversky, B. (2017). Gestures can create diagrams. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, e73. <https://doi.org/10.1017/S0140525X15003088>
- Valli, C., Lucas, C., Mulrooney, K. J., y Villanueva, M. (2011a). *Linguistics of American Sign Language* (5th ed.).
- Valli, C., Lucas, C., Mulrooney, K. J., y Villanueva, M. (2011b). The function of space. En *Linguistics of American Sign Language* (pp. 146–148).
- Wilcox, S., y Martínez, R. (2020). The conceptualization of space in signed language discourse. *Frontiers in Psychology*, 11, 1406. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01406>





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Hacia la formación de los profesionales de la salud desde el enfoque de género

María Esperanza Sastoque Hernández¹

Ricardo Rengifo Cruz²

Resumen

Este artículo reflexiona sobre los discursos normativos que han configurado las condiciones de posibilidad para la incorporación (o exclusión) del enfoque de género en la formación de los profesionales de la salud. A partir del «análisis interpretativo» planteado por Foucault, se propone como estrategia de análisis la «caja de herramientas» y como metodología, el archivo. Se realizó un rastreo preliminar de fuentes primarias y secundarias, que incluyó discursos normativos y artículos científicos relacionados con el objeto de estudio. En conclusión, la formación en salud tiende a incorporar los enfoques de diversidad y género; sin embargo, persiste un problema de orden teórico en la conceptualización de la perspectiva de género en este campo. Asimismo, la formulación de las leyes que orientan el ejercicio profesional no garantiza la eliminación de prácticas de discriminación, estigmatización y exclusión por razones de género.

Palabras clave: discriminación, diversidad de género, enfoque de género, formación en salud.

-
- 1 Fonoaudióloga. Magíster en Ciencias Biomédicas. Docente de la Facultad de Salud, Universidad del Valle. Doctoranda en Educación, Universidad de San Buenaventura (Cali). Investigadora categorizada por Minciencias.
 - 2 Doctor en Educación, Universidad del Valle. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de San Buenaventura. Licenciado en Literatura, Universidad del Valle. Docente e investigador del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura. Docente e investigador de la Universidad del Valle y de la Escuela Nacional del Deporte. Investigador categorizado por Minciencias.

Abstract

This paper reflects on the normative discourses that have shaped the conditions of possibility for the incorporation (or exclusion) of the gender approach in the education of health professionals. Based on Foucault's "interpretive analysis," the "toolbox" is proposed as an analytical strategy, and the archive as the methodological approach. A preliminary review of primary and secondary sources was conducted, including normative discourses and scientific articles related to the object of study. In conclusion, health education tends to incorporate diversity and gender approaches; however, a theoretical problem persists in the conceptualization of the gender perspective in this field. Furthermore, the formulation of laws guiding professional practice does not guarantee the elimination of discriminatory, stigmatizing, and exclusionary practices based on gender.

Keywords: discrimination, gender approach, gender diversity, health education.

Introducción

Las personas con «identidad de género y orientación sexual diversa» (IG/OSD) se enfrentan con frecuencia a situaciones de discriminación, estigmatización, desigualdad y exclusión por razones de género en los ámbitos de la atención en salud. La literatura científica señala que las barreras interpersonales que emergen de la interacción entre estas personas y el personal de salud responden, en gran medida, a la falta de formación de este último.

Las investigaciones evidencian que los profesionales de la salud no reciben una formación integral para la atención de personas con IG/OSD, desconocen las políticas relacionadas con dicha atención y carecen de prácticas educativas que permitan articular sus conocimientos con actitudes inclusivas, lo cual dificulta una atención humanizada. Esto se debe, en parte, a que estos contenidos no forman parte de la formación en salud (Dillius et al., 2019; Ponce, 2021).

A partir de estos hallazgos surgen cuestionamientos como: ¿cómo conciben los profesionales de la salud las relaciones de desigualdad y exclusión en su ámbito de acción?, ¿cómo se concibe al ser humano diverso en el campo de la salud?, ¿contribuye la formación a la transformación de los discursos y las prácticas frente a la perspectiva de género en los profesionales de la salud?

Aunque no es posible dar respuesta a estas inquietudes en un estudio preliminar, este artículo reflexiona sobre los discursos normativos que han configurado las condiciones de posibilidad para la incorporación (o exclusión) del enfoque de género en la formación de los profesionales de la salud. A partir del «análisis interpretativo» propuesto por Foucault, se plantea como estrategia la «caja de herramientas», en el marco de una metodología de archivo. Para ello, se realizó un rastreo preliminar de fuentes primarias y secundarias, que incluyó discursos normativos y artículos científicos relacionados con el objeto de estudio.

Cuerpo y desarrollo

Abordaje epistémico en la formación de profesionales de la salud

Los paradigmas de formación de los profesionales de la salud han evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, reflejando transformaciones en la comprensión de la salud, la enfermedad y el papel de quienes ejercen en este campo. Inicialmente, el paradigma biomédico se centró en la enfermedad como proceso biológico, entendido y tratado mediante la aplicación de la ciencia y la tecnología. En este contexto, la formación en salud se orientó principalmente hacia la dimensión biológica de la enfermedad y a una atención basada en la «departamentalización» del conocimiento y la especialización de la práctica médica.

Hacia mediados del siglo XX, se inició la transición hacia el paradigma biopsicosocial, el cual se enfoca en la interacción entre factores biológicos, psicológicos y sociales en la salud y la enfermedad. Desde esta perspectiva, la conceptualización de la salud no solo abarca las funciones biológicas, sino que integra las condiciones ambientales, la dinámica social interpersonal y las implicaciones de las estructuras políticas y económicas en la salud. En consecuencia, la formación de los profesionales de la salud se fortaleció bajo el paradigma de la medicina social y se enmarcó en modelos pedagógicos tradicionales que progresivamente incorporaron enfoques biopsicosociales y constructivistas.

El inicio del milenio estuvo marcado por la emergencia de nuevos paradigmas, como las epistemologías de la vida, la salud y la ecología. En este contexto, la «ecología de la salud» explora la pluralidad interna de la ciencia, reconoce prácticas científicas no hegemónicas y promueve la interacción entre conocimientos científicos y no científicos. Asimismo, el paradigma de la complejidad plantea que «la salud no puede ser una cuestión meramente individual, sino que se sitúa en la intersección entre las personas,



su sociedad y su entorno. El ser humano, como unidad heterogénea, no es únicamente un mecanismo biológico, sino un sujeto consciente e inconsciente, afectivo, emocional y social, que vive en una cultura determinada, con historias, producciones de sentido y expectativas específicas» (Balarezo y Andrade, 2017).

A partir de este recorrido, surge una primera reflexión: si los paradigmas de formación de los profesionales de la salud contribuyen a la concepción de un ser humano diverso y si permiten una comprensión profunda de las relaciones de desigualdad y exclusión por razones de género en el ámbito de la salud. En la transición del paradigma biomédico hacia las epistemologías de la vida, la salud y la ecología, comenzaron a abordarse las relaciones entre los individuos y su entorno, así como la manera en que la salud responde a las necesidades de comunidades y grupos sociales.

No obstante, aunque se han producido avances desde esta perspectiva, el discurso se ha limitado, en gran medida, al análisis de los determinantes de género como categoría en salud. Por ello, se han propuesto como alternativas los enfoques de inclusión, diversidad y género.

La transición hacia el enfoque de género

La inclusión del enfoque de género en la formación de los profesionales de la salud en Colombia ha sido un proceso gradual y complejo, influido por los movimientos sociales, los cambios en la legislación sobre la atención en salud para las mujeres, la creciente conciencia sobre las desigualdades en salud basadas en género y las necesidades específicas de atención en salud de esta población.

Si bien no existe una fecha exacta que marque el inicio de la incorporación del enfoque de género en la formación en salud en el país, es posible identificar algunos hitos relevantes, especialmente desde el discurso normativo:

1. En el ámbito internacional, se destaca la «Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer» (CEDAW, por sus siglas en inglés, 1979).
2. En la década de 1990, se inició una reflexión más sistemática sobre género y salud, influida por la agenda de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995), lo cual fortaleció la participación de organizaciones de mujeres en el ámbito de la salud.

3. De manera paralela, en Colombia se promulgaron leyes y normas orientadas a la inclusión del enfoque de género en los ámbitos de la salud, la educación y los derechos humanos, lideradas por el Ministerio de Salud y Protección Social y el Ministerio de Educación, entre otros. Estas disposiciones se orientaron a la protección de los derechos de las mujeres y de las personas con diversidad sexual, incluyendo a las personas con IG/OSD (MSPS, 2016).

Un problema de orden teórico radica en la conceptualización de la perspectiva de género en salud, la cual ha tendido a excluir a las personas con IG/OSD. Tradicionalmente, los marcos de referencia que orientan la incorporación de esta perspectiva en las instituciones de salud se han centrado exclusivamente en temas estratégicos para las mujeres, como la salud sexual y reproductiva, la prevención de la violencia de género, la anticoncepción y la mortalidad materna. Esta concepción deja por fuera aspectos relacionados con la salud de las personas con IG/OSD, lo que evidencia su exclusión del sistema.

En 2016, el Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS) estableció lineamientos para la atención en los servicios de salud que incorporan el enfoque diferencial, de género y de no discriminación para las personas LGBTI, en el marco de un «proyecto interinstitucional de prevención combinada del VIH». El objetivo fue orientar al personal del sector salud en los procesos de atención a estas personas.

Se esperaba que este lineamiento permitiera a las instituciones y a los profesionales de la salud aproximarse a un enfoque de derechos, diferencial y respetuoso de las identidades de género y orientaciones sexuales, con el fin de ampliar sus conocimientos y mejorar sus prácticas en la atención a personas con IG/OSD, sin estigmatización ni discriminación y con reconocimiento de la dignidad humana (MSPS, 2016).

No obstante, este lineamiento también puso en evidencia prácticas de discriminación y estigmatización hacia las personas con IG/OSD, en la medida en que partía implícitamente de la asociación entre estas identidades y el riesgo de infecciones de transmisión sexual, particularmente el VIH, lo que puede derivar en enfoques sesgados y excluyentes.

En el mismo año, el MSPS delegó en la «Comisión de Educación Médica», en conjunto con la «Dirección de Desarrollo del Talento Humano en Salud», la misión de establecer los «perfiles y competencias en salud», los cuales no fueron incluidos en la Ley de Talento Humano en Salud (Ley 1164 de 2007). En este proceso participaron el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y diversas entidades educativas, académicas y gremiales



del sector salud, respetando la autonomía universitaria establecida en la Constitución (MSPS, 2016).

Al acoger estos lineamientos como referentes para la formación en salud, las instituciones de educación superior (IES) han implementado modificaciones curriculares orientadas a mejorar la calidad de la formación de los profesionales de la salud, con el propósito de hacerla más integral, humanizada y global. Estas transformaciones buscan trascender las competencias científico-técnicas y fortalecer las competencias bioéticas, con miras a humanizar los servicios de salud; sin embargo, existe escasa evidencia que dé cuenta de dichas modificaciones en las IES.

En las competencias transversales del documento «Perfiles y competencias en salud» se evidencia otro aspecto relevante relacionado con la formación: «el respeto por las características específicas del contexto sociocultural en el que los profesionales desarrollan su acción profesional» (MSPS, 2016). Asimismo, se describe como un criterio de desempeño ineludible la aplicación de principios orientados a la «eliminación de situaciones de discriminación, con especial atención a los individuos y poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, raza, etnia, entre otras condiciones de discriminación y exclusión».

Aunque esta directriz forma parte de la política de salud en Colombia y permea el discurso de los profesionales, no garantiza la eliminación de prácticas de discriminación, estigmatización y exclusión por razones de género, las cuales continúan reportándose en diversos estudios.

Desde el contexto educativo, en 2013 el MEN estableció los «Lineamientos para la Educación Superior Inclusiva» como una estrategia de inclusión social. En este documento se hace referencia por primera vez al término «enfoque de género» en educación, definido como «una categoría de análisis social que permite comprender y evidenciar los intereses, necesidades, relaciones de poder y demandas entre mujeres, hombres y otras identidades (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales), así como su diversidad y particularidades».

El documento evidencia la relación entre género y educación inclusiva no solo desde lo conceptual, sino también desde las estrategias que orientan la práctica, enmarcando el enfoque de género dentro de un enfoque diferencial. Asimismo, establece principios, retos, estrategias y acciones para promover la política de educación superior inclusiva en Colombia y organiza el marco normativo de los grupos priorizados para su implementa-

ción, incluyendo la población en situación de desplazamiento, con el fin de garantizar una atención basada en «acciones afirmativas y en enfoques diferenciales sensibles al género, la generación, la etnia, la discapacidad y la orientación sexual» (MEN, 2013).

Es importante considerar que, en Colombia, los primeros avances hacia el enfoque de género se dieron en el ámbito educativo; por ello, los cambios en la educación pueden contribuir a establecer principios, retos, estrategias y acciones para promover una política de educación superior inclusiva. Los cambios de paradigma en la conceptualización de la salud y en la formación de sus profesionales demandan, a su vez, transformaciones en los enfoques educativos, en un contexto histórico dinámico y en un país que se reconoce como diverso y multicultural.

No obstante, resulta fundamental explorar la evidencia empírica relacionada con las prácticas educativas en la formación en salud y con la implementación efectiva de los lineamientos normativos propuestos por el MEN y el MSPS.

Epílogo

Este artículo presenta una reflexión preliminar sobre los discursos normativos que han configurado las condiciones de posibilidad para la incorporación (o exclusión) del enfoque de género en la formación de los profesionales de la salud. Se identifican problemas de orden teórico y práctico en la conceptualización e implementación de la perspectiva de género en la salud, dado que las personas con IG/OSD continúan siendo excluidas y estigmatizadas en el sistema de salud.

Asimismo, el discurso normativo permea el quehacer de los profesionales de la salud, pero no garantiza la eliminación de prácticas de discriminación, estigmatización y exclusión por razones de género. En este sentido, la formación en salud puede contribuir a la transformación de los discursos y las prácticas frente a la perspectiva de género en los profesionales de la salud, con el propósito de avanzar hacia una sociedad más justa, equitativa e incluyente.

Referencias

- Balarezo, D. A., y Andrade, R. P. (2017). Paradigmas en la medicina y las ciencias de la salud a través del tiempo. *Ateneo*, 19(2), 186–201. <https://colegiomedicosazuay.ec/ojs/index.php/ateneo/article/view/17>
- Dullius, W. R., Martins, L. B., y Cesnik, V. M. (2019). Systematic review on health care professionals' competencies in the care of LGBT+ individuals. *Estudos de Psicolo-*



gia (Campinas), 36, e180171. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/es/biblio-1039865>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de política de educación superior inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Perfiles y competencias en salud: Perspectiva de las profesiones, un aporte al cuidado de la salud, las personas, las familias y las comunidades*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Perfiles-profesionales-salud.pdf>

Ponce Ricaurte, M. D. M. (2021). Sistema de salud colombiano para población trans en el marco de los derechos humanos. *Diálogos de Derecho y Política*, (28), 7–33. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/347139>



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Arte, estética y crítica: diálogos desde la escuela y la sociedad de la periferia

José Leonardo Serna Díaz¹

Resumen

El presente estudio doctoral se centra en la educación media de una comunidad periférica de Bogotá, marcada por tensiones culturales, sociales y económicas. En este contexto de profundas desigualdades, la escuela se concibe como un territorio de disputa simbólica en el que se configuran y tensionan sentidos, vínculos y saberes. El objetivo principal es diseñar estrategias pedagógicas situadas, en comunidades mixtas de aprendizaje, que integren la creación artística y la experiencia estética para potenciar la formación crítica de los estudiantes. Desde el punto de vista teórico, se plantea que el arte trasciende su función expresiva y se constituye en una mediación epistémica capaz de generar lecturas críticas de la realidad, activar la imaginación de futuros posibles y fortalecer la agencia de los sujetos. Metodológicamente, la investigación adopta la Investigación-Acción Participativa (IAP), articulada con un enfoque crítico-decolonial que facilita la construcción colectiva del conocimiento. Así, la escuela se redefine como un espacio vital de mediación cultural, creación colectiva y transformación social.

Palabras clave: arte, educación media, experiencia estética, formación crítica.

Abstract

This doctoral study focuses on secondary education in a peripheral community of Bogotá, shaped by cultural, social, and economic tensions. In this context of profound inequalities, the school is conceived as a territory of symbolic dispute in which meanings, relationships, and knowledge are configured and contested. The main objective is to design

1 Docente de humanidades y literatura en la Secretaría de Educación de Bogotá; docente de cátedra en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Sede Tecnológica; y doctorando en Educación y Sociedad en la Universidad de La Salle.

situated pedagogical strategies, within mixed learning communities, that integrate artistic creation and aesthetic experience in order to enhance students' critical formation. From a theoretical perspective, art is understood as transcending its expressive function and as constituting an epistemic mediation capable of generating critical readings of reality, activating the imagination of possible futures, and strengthening subjects' agency. Methodologically, the research adopts Participatory Action Research (PAR), articulated with a critical-decolonial approach that facilitates the collective construction of knowledge. Thus, the school is redefined as a vital space for cultural mediation, collective creation, and social transformation.

Keywords: art, critical formation, aesthetic experience, secondary education.

Contextualización y planteamiento del problema

“(...) sin ética no hay nada, no hay política, no hay comunidad, no hay nada. Pero en lo micro están las soluciones grandes”.

Rivera Cusicanqui.

Por razones de extensión propias del formato de la ponencia, se presenta una versión general y sucinta de los avances académicos e investigativos desarrollados en el marco de esta investigación doctoral. En primer lugar, en el contexto educativo global, regional y nacional, la formación crítica y la interpretación de discursos —incluidas las representaciones artísticas— enfrentan importantes desafíos. Factores como la pospandemia de COVID-19, los conflictos bélicos y las desigualdades socioeconómicas han impactado negativamente el desarrollo de competencias críticas en los ámbitos social y educativo. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), más de 617 millones de niños y adolescentes no alcanzan los niveles mínimos de competencia en lectura, matemáticas y ciencias, lo que evidencia una crisis educativa que limita la capacidad para analizar y reflexionar críticamente sobre la realidad.

En América Latina y el Caribe, la crisis educativa se manifiesta en cifras contundentes: el 36 % de los niños y adolescentes no interpreta textos de manera competente y más de la mitad no alcanza niveles mínimos al concluir la educación secundaria baja (UNESCO, 2017). Esto revela, además de deficiencias en la calidad educativa, profundas limitaciones en la formación crítica, indispensable para comprender y cuestionar los distintos discursos sociales y académicos. En Colombia, informes del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2021) evidencian una reducción en el

porcentaje de estudiantes con alto desempeño en lectura crítica, matemáticas y ciencias naturales. Este escenario exige revisar y optimizar estrategias pedagógicas que promuevan la comprensión crítica, concebida como un proceso que integra la producción y la interpretación reflexiva de discursos, elemento esencial para abordar representaciones estéticas y cuestionar estructuras sociales y educativas.

En el ámbito local, estas dificultades se profundizan en instituciones educativas situadas en contextos socioeconómicos de desigualdad, como es el caso de la IED Colegio El Porvenir, en la localidad de Bosa, Bogotá, escenario en el que se desarrolla esta investigación doctoral. La institución atiende a estudiantes provenientes principalmente de los estratos 1 y 2; entre ellos, migrantes venezolanos y jóvenes afectados por el desplazamiento forzado. Se trata de un contexto complejo que demanda la adopción de enfoques pedagógicos innovadores orientados a fortalecer el diálogo, la formación crítica y el desarrollo integral de los estudiantes, con especial énfasis en la educación media.

En este sentido, el informe global de la UNESCO (2024) enfatiza que “el arte y la cultura no deben considerarse como accesorios, sino como componentes centrales de una educación humanista y transformadora” (p. 12). Este planteamiento se articula de manera directa con el horizonte de esta investigación, en la medida en que reconoce el arte como un eje estructurante de procesos formativos integrales.

Desde la experiencia docente en instituciones de educación media en sectores periféricos de Bogotá, se ha constatado que el arte, más allá de movilizar emociones y contenidos, activa capacidades críticas y fomenta diversas formas de participación, favoreciendo la construcción de sujetos reflexivos y socialmente comprometidos. Cabe aclarar que la noción de periferia se asume como una categoría crítica y política que trasciende lo geográfico, visibilizando relaciones de poder, exclusión y desigualdad que atraviesan ciertas áreas urbanas. Se trata de territorios marcados por la segregación socioespacial, la desigualdad estructural y la violencia simbólica, condiciones que inciden directamente en las experiencias de sus habitantes. Como advierte Neuta Niño (2024), “los barrios segregados pueden quedar aislados del resto de la sociedad, lo que puede dificultar la integración social, el compromiso comunitario y la cooperación entre diversos grupos” (p. 13). En este escenario, el arte deja de ser un ornamento urbano para convertirse en una contranarrativa que reescribe simbólicamente el territorio y desafía las formas hegemónicas de habitar la ciudad, tanto en lo social como en lo institucional.

Por tanto, resulta fundamental promover la formación crítica y creativa como estrategia para empoderar a los estudiantes y capacitarlos para transformar sus realidades



(Freire, 2005). No obstante, persiste una desconexión entre el currículo escolar y las condiciones concretas de los estudiantes y sus comunidades, ya que los modelos pedagógicos convencionales privilegian la lectura literal y subestiman el análisis crítico de las representaciones estéticas. Esta limitación restringe la posibilidad de que los estudiantes desarrollen interacciones reflexivas y creativas con discursos diversos, lo que obstaculiza la construcción de una formación crítica integral.

Frente a esta realidad, se plantea la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas en educación media que integren la formación crítica y la experiencia estética, con el fin de enriquecer los procesos educativos y contribuir a la reducción de brechas sociales y culturales. En consecuencia, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo abordar las tensiones entre arte y estética en la educación media para fomentar la formación crítica y creativa en estudiantes de comunidades periféricas de Bogotá?

Marco conceptual: arte, estética y formación crítica en contextos periféricos

En este apartado se presenta una síntesis de las principales contribuciones teóricas que sustentan la investigación, las cuales configuran un horizonte epistemológico situado en la intersección entre educación y sociedad. En este marco, la obra de Silvia Rivera Cusicanqui (2015) se constituye en un eje fundamental al ofrecer una perspectiva descolonizadora que problematiza las jerarquías culturales y reivindica las prácticas artísticas indígenas y populares como formas legítimas de resistencia y conocimiento. Por otra parte, Walter Benjamin (2003) sostiene que la reproductibilidad técnica del arte modifica el aura tradicional de la obra, es decir, su singularidad y autenticidad histórica. Dicha transformación implica una pérdida, pero también abre nuevas posibilidades para que el arte se convierta en una forma de crítica social y política, capaz de intervenir en la percepción colectiva, democratizar el acceso y desafiar las estructuras hegemónicas de poder.

Asimismo, Jacques Rancière (2010) aporta una comprensión crítica sobre la política de la estética, al proponer que el arte puede modificar las formas de percepción y la distribución de lo sensible, habilitando nuevas formas de ciudadanía y participación. Por su parte, Jesús Martín-Barbero (1987) enfatiza la comunicación como una mediación cultural esencial para la construcción de sentidos en contextos sociales complejos, subrayando la relevancia del diálogo entre saberes populares y académicos.

La incorporación de estas y otras perspectivas multidisciplinarias fortalece el análisis de las tensiones sociales y educativas en contextos periféricos, lo que posibilita una

lectura actualizada y crítica de las representaciones artísticas y de su potencial transformador en la educación media. En este sentido, el arte y la estética trascienden su función expresiva para constituirse en espacios de resistencia y reflexión crítica. Asimismo, se reconoce que las manifestaciones artísticas potencian la formación crítica y creativa de estudiantes en condiciones restringidas de acceso a oportunidades educativas y culturales, posicionando el arte como una mediación fundamental para la construcción de conocimiento y la resistencia social.

Siguiendo a Rivera Cusicanqui (2015), el arte se concibe como una expresión colectiva y comunitaria, no solo como una creación individual orientada al mercado. Esta visión desafía las nociones occidentales tradicionales de autoría y propiedad intelectual, promoviendo una perspectiva inclusiva y diversa de las prácticas artísticas. Su enfoque descolonizador revaloriza las expresiones culturales populares e invita a repensar el arte desde una óptica intercultural que cuestiona jerarquías y fomenta una mirada crítica hacia las representaciones hegemónicas. En consecuencia, este marco teórico aporta elementos conceptuales para analizar el arte y la estética como formas de transformación social y educativa en contextos periféricos. Al cuestionar las estructuras de poder en las representaciones estéticas, se facilita un diálogo intercultural que permite a los estudiantes reinterpretar sus realidades y participar activamente en procesos de cambio social.

Estrategias metodológicas orientadas a la formación crítica

La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo con perspectiva sociocrítica y decolonial, centrado en las representaciones artísticas, la experiencia estética y la formación crítica en estudiantes de educación media de la IED Colegio El Porvenir. Busca explorar cómo el lenguaje artístico funciona como mediación para la formación crítica y la relectura de las condiciones sociales, entendiendo las prácticas estéticas juveniles como producciones activas de sentido que cuestionan desigualdades y abren espacios para nuevas formas de reconocimiento y agencia.

Siguiendo a Navarro (2015), la investigación cualitativa se concibe como un proceso dinámico, reflexivo y no lineal, en el que teorías, observaciones y conclusiones parciales se ajustan y reelaboran continuamente. En este sentido, la metodología se fundamenta en la Investigación-Acción Participativa (IAP), que posibilita la coconstrucción del conocimiento con estudiantes, docentes y comunidades, reconociendo su saber situado como eje central del proceso (Fals Borda y Rahman, 1988). Esta perspectiva se complementa



con una mirada crítica decolonial que cuestiona las epistemologías dominantes y reivindica saberes populares, plurales y contradictorios (Rivera Cusicanqui, 2015).

De esta manera, el trabajo metodológico no solo interpreta las realidades educativas en sus dimensiones estructurales y simbólicas, sino que también se orienta hacia su transformación mediante prácticas pedagógicas críticas y contextualizadas. En el contexto de la IED Colegio El Porvenir, la investigación se configura como una apuesta ética y política que visibiliza las voces estudiantiles, legitima sus expresiones artísticas como formas de conocimiento y fortalece procesos formativos orientados a la construcción de ciudadanías activas y sensibles.

El proceso metodológico se organiza en tres fases, que corresponden a los objetivos de investigación: formulación y diagnóstico, intervención y participación, y transformación y evaluación. En la primera fase, se construye el marco teórico y se diagnostica el contexto escolar; la segunda comprende actividades orientadas a integrar el arte y la estética en la experiencia educativa; y, en la fase final, se implementan intervenciones artísticas comunitarias que impulsan la transformación social y educativa. La participación activa de los sujetos involucrados promueve una pedagogía crítica que articula teoría y práctica, generando transformaciones significativas.

Aproximación a los resultados y análisis: la potencia transformadora de las representaciones artísticas y la experiencia estética

Este estudio demuestra que las prácticas artísticas en contextos periféricos contribuyen significativamente al desarrollo de la formación crítica, al fortalecimiento del sentido de pertenencia y a la resignificación de los espacios escolares como territorios de creación colectiva. En este sentido, el arte se configura como una mediación pedagógica que articula lo sensible con lo político, lo local con lo escolar y lo individual con lo comunitario, promoviendo procesos de reconocimiento y agencia crítica en los sujetos involucrados.

Adicionalmente, la investigación presenta una propuesta metodológica situada, interdisciplinaria y participativa que legitima los saberes y las experiencias de los actores educativos. Esta propuesta, por su naturaleza flexible y contextualizada, ofrece posibilidades de adaptación y replicabilidad en otros entornos educativos con características similares, siempre que se respeten las particularidades culturales y sociales de cada contexto. De este modo, se amplía el campo de acción de la educación artística y se fortalece su dimensión crítica y transformadora.

Las representaciones artísticas se configuran como mediaciones culturales y pedagógicas fundamentales para problematizar realidades atravesadas por la desigualdad. En este marco, el arte y la experiencia estética emergen como espacios de agencia y resistencia cultural que potencian la formación crítica y creativa en los estudiantes. Desde una perspectiva decolonial, y en diálogo con las aportaciones de Silvia Rivera Cusicanqui (2015), se destaca la necesidad de cuestionar las epistemologías dominantes y abrir espacios para saberes y prácticas artísticas plurales y situadas. Esta mirada invita a repensar la educación incorporando narrativas y experiencias desde los márgenes, con un enfoque crítico y emancipador.

En este sentido, se enfatiza la urgencia de superar enfoques educativos convencionales y avanzar hacia prácticas pedagógicas que integren el arte y la experiencia estética como mediaciones simbólicas desde una perspectiva crítica, transformadora y decolonial. Finalmente, el horizonte sociocrítico de esta investigación trasciende la denuncia para habilitar narrativas emergentes desde los márgenes, promoviendo procesos educativos con sentido, capaces de movilizar subjetividades, activar la memoria y propiciar transformaciones sociales y educativas. Como señala Freire (2005), la educación crítica implica “la reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 54). En este marco, el arte, entendido como mediación simbólica, abre posibilidades pedagógicas para resignificar el territorio, disputar sentidos y fortalecer la construcción comunitaria en contextos atravesados por la desigualdad.

Referencias

- Benjamín, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (B. Echeverría, introd.). Editorial Itaca. https://monoskop.org/images/9/99/Benjamin_Walter_La_obra_de_arte_en_la_epoca_de_su_reproductibilidad_tecnica.pdf
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55.ª ed., nuevo formato; Título original: *Pedagogia do oprimido*). Siglo XXI Editores. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2021). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11, 2020*. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Informe-Saber-11-Vol-I-31_01_22-2020.pdf



- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/de_los_medios_a_las_mediaciones.pdf
- Navarro Barba, J. A. (2015). *Hacia una educación crítica del arte y la cultura visual en una sociedad compleja: Ampliación del marco epistemológico para la construcción del currículum de secundaria en una sociedad de tránsito* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Neuta Niño, D. (2024). *Segregación socioespacial en la periferia urbana de Bogotá: Una mirada desde los equipamientos de salud y educación (2004–2022): Caso de estudio: Pieza noroccidental (Suba y Engativá) y pieza suroccidental (Kennedy, Bosa y Ciudad Bolívar)*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/87023>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo* (Ficha informativa n.º 46). <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Rahman, M. A., y Fals Borda, O. (1988). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. *Análisis Político*, (5), 14–20. <http://scholar.google.com.br/scholar?q=La%20situaci%C3%B3n%20actual%20y%20las%20perspectivas%20de%20la%20investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n%20participativa%20en%20el%20mundo>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/11/rancieere-jacques-el-espectador-emancipado.pdf>
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón Ediciones. https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2020/09/Cusicanqui_Sociolog%C3%ADa-de-la-imagen-Miradas-ch%E2%80%99ixi-desde-la-historia-andina.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). *Lo que hay que saber sobre cultura y educación artística*. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-cultura-y-educacion-artistica>



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Educación ambiental: aportes a la justicia ambiental y desafíos para la paz total

Laura Sofía Gutiérrez Sarmiento¹

Resumen

En el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, específicamente en el énfasis de Lenguaje y Educación y en la línea de investigación Comunicación-Educación en la Cultura, la presente propuesta de investigación doctoral busca evidenciar los vínculos entre las prácticas de educación ambiental y el campo de la comunicación-educación, como aporte a la justicia ambiental y a los desafíos para la paz total. En Colombia, los territorios son testigos del giro de los estudios ambientales a causa del conflicto armado. Procesos como el control territorial, la expansión de la frontera agrícola, el establecimiento de cultivos de uso ilícito y la tala indiscriminada, entre otros, han transformado la vocación de los suelos y las dinámicas territoriales, y han afectado los bosques, los recursos hídricos, la regulación del clima, la disponibilidad de alimentos y la vida de las comunidades rurales (Ruiz, Cárdenas y Baquero, 2011; Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales [IDEAM], 2015). Las contribuciones de la tercera generación del campo de la comunicación-educación proponen nuevos marcos interpretativos y horizontes de sentido que buscan formas alternativas de relacionamiento entre los seres humanos y el medio ambiente.

Palabras clave: conflicto armado; comunicación; medio ambiente; paz; prácticas educativas.

1 Ingeniera forestal, magíster en Educación para la Paz y estudiante de primer año del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), énfasis en Lenguaje y Educación. Línea de investigación Comunicación-Educación en la Cultura. Grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes. Director de tesis: Juan Carlos Amador-Baquero. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2025.

Abstract

Within the framework of the Interinstitutional Doctorate in Education, specifically in the Language and Education emphasis and the Communication-Education in Culture research line, this doctoral research proposal seeks to make visible the links between environmental education practices and the field of communication-education as a contribution to environmental justice and to the challenges of total peace. In Colombia, territories bear witness to the shift in environmental studies caused by the armed conflict. Processes such as territorial control, the expansion of the agricultural frontier, the establishment of illicit crops, and indiscriminate logging, among others, have transformed land use and territorial dynamics, affecting forests, water resources, climate regulation, food availability, and the lives of rural communities (Ruiz, Cárdenas, & Baquero, 2011; Institute of Hydrology, Meteorology and Environmental Studies [IDEAM], 2015). Contributions from the third generation of the communication-education field propose new interpretive frameworks and horizons of meaning that seek alternative forms of relationship between human beings and the environment.

Keywords: armed conflict; communication; educational practices; environment; peace.

Introducción

La implementación del *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (2016) ha evidenciado grandes desafíos desde múltiples orillas, lo que ha dificultado su cumplimiento y la garantía de no repetición. El acuerdo plantea «la nueva visión de una Colombia en paz que permita alcanzar una sociedad sostenible, unida en la diversidad, fundada no solo en el culto de los derechos humanos, sino en la tolerancia mutua, en la protección del medio ambiente, en el respeto a la naturaleza, sus recursos renovables y su biodiversidad». En su primer punto, «Hacia un nuevo campo colombiano: reforma rural integral», propone la transformación estructural del campo para cerrar las brechas entre la ruralidad y la ciudad, y crear condiciones de bienestar y buen vivir para la población civil (2016). Asimismo, «concibe el territorio rural como un escenario sociohistórico con diversidad social y cultural, en que las comunidades desempeñan un papel protagónico en la definición del mejoramiento de sus condiciones de vida y en la definición del desarrollo del país dentro de una visión de integración urbano-rural». En tal sentido, el *Acuerdo Final* (2016) evidencia el fuerte vínculo que existe entre la ruralidad, los recursos naturales, el conflicto armado, el bienestar de las comunidades y la construcción de paz en Colombia.

Por su parte, la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP, 2022), en su diagnóstico de las afectaciones en el posacuerdo durante el período 2017-2022, reconoce al medio ambiente como víctima silenciosa del conflicto armado. Con ello, la JEP busca visibilizar las consecuencias en su magnitud y gravedad y declara la destrucción del medio ambiente como una forma de delito pluriofensivo, dado que vulnera de manera simultánea derechos de poblaciones enteras, como la vida, el agua, la salud y la vivienda (JEP, 2022). Desde el ámbito judicial, el medio ambiente ha sido declarado sujeto de derechos en más de 17 departamentos y 85 municipios de Colombia y, dado que el conflicto persiste en el país, las acciones de los grupos armados ponen en riesgo las garantías de no repetición en materia ambiental. En 2024, el informe de *Global Witness* indicó que, en 2023, Colombia registró un total de 79 defensores de la tierra asesinados, la cifra más alta alcanzada por un Estado en un año desde 2012, fecha en la que esta organización no gubernamental comenzó a sistematizar estos datos (Global Witness, 2024).

Desde la firma del Acuerdo de Paz (2016) hasta septiembre de 2024, la ONU documentó 248 homicidios de líderes ambientales. En su mayoría, estos líderes eran indígenas, afrodescendientes y campesinos que perdieron la vida a manos de grupos armados ilegales. Los líderes y lideresas asesinados luchaban por el derecho al agua, la agricultura sostenible o denunciaban la contaminación y la minería extractiva en ecosistemas protegidos. Ese mismo año, Naciones Unidas, con base en el informe de *Global Witness* (2024), presentó sus recomendaciones sobre el tema. En primer lugar, sugirió al Gobierno nacional reconocer la labor de los defensores ambientales y fortalecer los mecanismos para su protección. En segundo lugar, recomendó impulsar el financiamiento de los sistemas previstos en el Acuerdo de Escazú, es decir, los protocolos para atender las situaciones de riesgo que enfrentan los líderes y lideresas ambientales. Por último, recomendó implementar sentencias como las expedidas para el reconocimiento y la protección de los ríos Atrato y Cauca. Estas recomendaciones ratifican la importancia del derecho universal a un medio ambiente sano, limpio y saludable para todas las personas. En un momento histórico en el que la humanidad enfrenta una crisis climática, altas tasas de pérdida de biodiversidad y elevados índices de contaminación, este panorama constituye un llamado urgente a intensificar los esfuerzos para defender este derecho desde diversos ámbitos.

El Gobierno nacional, en su *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, potencia mundial de la vida*, sitúa desde el primer acápite como tema prioritario el



ordenamiento territorial alrededor del agua y la justicia ambiental. Asimismo, resalta el lugar de la implementación del Acuerdo de Escazú, lo que indica la relevancia que tienen para el gobierno de turno los asuntos ambientales, la justicia ambiental y la necesidad de trabajar por la protección de los derechos ambientales, de quienes cuidan la naturaleza y de la vida, a partir de un nuevo contrato social.

En razón de lo anterior, la presente propuesta busca evidenciar los vínculos entre la educación ambiental, la justicia ambiental, los desafíos para la paz total y los aportes de los docentes rurales a partir de sus prácticas educativas.

Cuerpo y desarrollo

La genealogía del campo de la comunicación-educación indica que este emerge en los territorios de los pueblos originarios de *Abya Yala* entre las décadas de 1940 y 1950. Su origen popular y comunitario, en oposición a la realidad sociopolítica del momento y a los modelos imperialistas impuestos en detrimento de su cultura y bienestar, encuentra en la comunicación y la educación mediaciones que promueven la problematización crítica de lo acontecido. Esta apuesta emancipatoria se fundamenta en dos pilares: la comunicación, entendida como el conjunto de prácticas sociales basadas en la interacción y el intercambio para la construcción de significados compartidos que contribuyen a la reproducción, distribución y transformación de la cultura; y la educación, que refiere al conjunto de prácticas, procesos y productos que coadyuvan a la reproducción socio-cultural, históricamente implementada mediante dispositivos disciplinarios para la legitimación del orden y la vigilancia. En tal sentido, estos procesos colectivos ofrecen un enorme potencial para la transformación de la sociedad.

Baena (1992) sostiene que los seres humanos dotan de sentido a los sistemas de signos en sus múltiples combinaciones y variaciones. Este enfoque busca evidenciar cómo la experiencia humana se transforma en significación. Esta aproximación a las realidades sociales y educativas abre nuevas posibilidades para su estudio (Soler-Castillo, 2012). Por ello, la historia, la biología y otras disciplinas complementarias deben dialogar continuamente; el carácter inter y transdisciplinar permite ampliar los marcos de comprensión y visibilizar conexiones, relaciones e interacciones que, a simple vista, pasan desapercibidas.

La reconfiguración de los movimientos y las luchas de comunidades y territorios históricamente marginados, a manos de proyectos extractivistas que, con el paso del tiempo, se transformaron en modelos neoliberales, busca la reivindicación de sus dere-

chos, así como el establecimiento de nuevos mecanismos de reconocimiento y la construcción de formas alternativas de reexistencia en sus territorios. Asimismo, promueve prácticas de cuidado de sí y del entorno que les permitan vivir en armonía con el planeta, en condiciones de vida dignas y en paz.

Cierre o epílogo

El medio ambiente ha sido reconocido por la Jurisdicción Especial para la Paz como víctima silenciosa del conflicto armado, lo que ha permitido visibilizar sus consecuencias en toda su magnitud y gravedad, así como declarar la destrucción ambiental como una forma de delito pluriofensivo. En consecuencia, la JEP ha reconocido la necesidad de transformar el paradigma antropocéntrico que ha conducido a la instrumentalización de los recursos naturales para maximizar los beneficios económicos de unos pocos.

En este marco, la justicia ambiental cobra fuerza, pues, si bien desde lo jurídico este enfoque resulta relativamente reciente, constituye un hito histórico en Colombia que legitima las luchas y las muertes de líderes y lideresas ambientales, así como de maestros y maestras rurales que, desde sus prácticas, han promovido el cuidado y la conservación de los recursos naturales. Asimismo, reconoce a comunidades enteras que se oponen al desarrollo de megaproyectos que no dejan más que miseria y territorios degradados para poblaciones que continúan siendo vulneradas y marginadas en los ámbitos espacial, racial y socioeconómico (Bellver, 1996).

Los líderes y lideresas asesinados luchaban por el derecho al agua, la agricultura sostenible o denunciaban la contaminación y la minería extractiva en ecosistemas protegidos. Los fallos de la JEP buscan dignificar a las víctimas y promover políticas y garantías de no repetición.

La urgencia de ampliar los marcos de comprensión sobre la educación ambiental y las dinámicas sociales, culturales y económicas desde el territorio obedece a la falta de conciencia urbana y sectorial para asumir responsabilidades en torno a la protección, el cuidado y el manejo de los recursos naturales. Si bien las comunidades educativas rurales, campesinas y étnicas no han tenido, en muchos análisis y estudios ambientales, un lugar protagónico en la conservación de estos recursos, el trabajo sostenido y la lucha desde los territorios han permitido frenar proyectos de desarrollo que van en detrimento de la naturaleza, la disponibilidad de recursos, las comunidades aledañas, las futuras generaciones y el país.



La educación ambiental demanda principios ético-políticos que permitan trazar nuevos modos de relacionamiento, mediados por procesos de formación en valores alternativos al modelo neoliberal, el cual promovió durante décadas la individualización del sujeto en todos sus ámbitos, hasta perder la noción y el sentido de comunidad. El modelo de desarrollo capitalista promueve el consumo excesivo, niveles de contaminación y desperdicio impensables, así como el extractivismo de los recursos naturales, lo que ha causado, entre otros factores, los efectos del cambio climático que se experimentan en la actualidad y cuyas proyecciones generan un panorama desesperanzador y sombrío.

Por ello, las prácticas educativas en educación ambiental cobran sentido, dado que tienen un alcance amplio y abarcan las acciones que se desarrollan tanto en el contexto educativo como fuera del aula. Lo anterior sitúa las prácticas educativas como procesos de transformación social, en los cuales los estudiantes son sujetos activos en la construcción de su propio conocimiento (Freire, 1970).

La educación ambiental, las prácticas educativas y la tercera generación del campo de la comunicación-educación se encuentran íntimamente relacionadas y conforman una tríada orientada a transformar las relaciones entre sociedad y naturaleza. Esta relación dialéctica se sustenta en la premisa de que la comunicación desempeña un papel fundamental en la construcción de significados, saberes, conocimientos, valores y actitudes frente al cuidado del medio ambiente, así como en la importancia de diseñar e implementar prácticas educativas de manera participativa y crítica para promover la transformación social.

La paz total, entendida como un estado de bienestar para todas las personas, compromete esfuerzos institucionales y de la sociedad civil desde múltiples ámbitos, garantizando el respeto a los derechos humanos, una vida digna y un ambiente sano. En este contexto, la línea de investigación Comunicación-Educación en la Cultura y el grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes presentan una propuesta doctoral innovadora que busca, en el marco de la tercera generación del campo de la comunicación-educación, evidenciar el lugar de las prácticas educativas en educación ambiental como aporte a la justicia ambiental. Asimismo, expone vínculos, tensiones y desafíos relevantes a propósito de los retos climáticos, y abre la posibilidad de diálogos intra e interdisciplinarios e interinstitucionales, con una fuerte reorientación hacia lo popular, lo territorial y lo comunitario como aporte a la paz total.

Referencias

- Amador-Baquiro, J. C., & Muñoz-González, G. (2018). Comunicación-educación en Abya Yala: Lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas*, (49), 47–67. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a3>
- Baena, L. (1992). Actos de significación. *Lenguaje*, 19–20.
- Bellver, V. (1996). El movimiento por la justicia ambiental: Entre el ecologismo y los derechos humanos. *Anuario de Filosofía del Derecho*, XIII, 327–347.
- Bourdieu, P. (1973). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores.
- Dale, A., & Newman, L. (2005). Sustainable development, education and literacy. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(4), 351–362.
- García, R. (1996). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En E. Leff (Ed.), *Ciencias sociales y formación ambiental* (pp. 85–96). Gedisa.
- Gaviria Alvarado, M. A., Sánchez Castillo, V., & Gómez Cano, C. A. (2018). Ecología como estrategia de paz, Red Caquetá Paz: Sistematización de las prácticas pedagógicas significativas. *Horizontes Pedagógicos*, 20(2), 29–40. <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1243>
- Gell-Mann, M. (2003). *El quark y el jaguar: Aventuras en lo simple y lo complejo*. Tusquets.
- Global Witness. (2024). *Voces silenciadas: La violencia contra las personas defensoras de la tierra y el medioambiente*. <https://www.globalwitness.org/es/missing-voices-es/>
- González Gaudiano, E. J., & Meira Cartea, P. A. (2020). Educación para el cambio climático: ¿Educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42 (168), 157–174. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.168.59464>
- Gutiérrez, A. B. (2002). *La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu*. Ferreyra Editor.
- Huergo, M. (2004). *Comunicación, cultura y educación: Una genealogía*. AMSAFE.
- Jiménez, M., & Lafuente, R. (2007). La conciencia ambiental: Qué es y cómo medirla. Universidad Pablo de Olavide. <https://tinyurl.com/y7chjjhx>



- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder*. Siglo XXI Editores.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible & Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Política nacional de educación ambiental (SINA)*. Autor. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l1zUzPwxXtoJ>
- Mora Penagos, W. M. (s. f.). La inclusión de la dimensión ambiental en la educación superior: Un estudio de caso en la Facultad de Medio Ambiente de la Universidad Distrital en Bogotá. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 2375–2380. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307878>
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos*, 1(2), 7–27.
- Sauvé, L. (2003). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. En *Memorias del I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional*.
- Soler-Castillo, S. (2012). Presentación. En *Lenguaje y educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 9–12). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Stauffacher, M. W., Lang, D. J., Wiek, A., & Scholz, R. W. (2006). Learning to research environmental problems from a functional socio-cultural constructivism perspective. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(3), 252–275.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Modelo de gestión de la evaluación fundamentado en la inclusión social para el aprendizaje de las ciencias básicas en la educación superior

Carlos Alfaro Camargo¹

Alexa Angélica Senior Naveda²

Resumen

El presente escrito, elaborado a partir de una tesis doctoral en desarrollo en la Universidad de la Costa, tiene como objetivo formular un modelo de gestión de la evaluación fundamentado en la inclusión social, con el fin de fortalecer el aprendizaje de las ciencias básicas en contextos interculturales. La investigación parte de la premisa de que las prácticas evaluativas actuales, frecuentemente estandarizadas y orientadas a resultados, limitan la diversidad curricular y metodológica necesaria para una educación personalizada. Las altas tasas de deserción y los bajos niveles de aprendizaje evidencian problemas de inclusión que requieren una intervención urgente. Mediante un enfoque deductivo y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, se examinará la realidad de la gestión evaluativa en las instituciones de educación superior, con el propósito de cons-

-
- 1 Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de la Costa. Docente de la Universidad de La Guajira. Pasante en la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Física, Universidad del Zulia. Correo: docente_fisica@uniguajira.edu.co
 - 2 Profesora titular de tiempo completo de la Universidad de la Costa, adscrita al Departamento de Humanidades. Docente en la Licenciatura en Educación Básica Primaria, la Especialización en Estudios Pedagógicos, la Maestría en Educación y el Doctorado en Educación. Correo: asenior@cuc.edu.co

truir conocimiento que permita explicar, comprender e intervenir estos procesos, para fomentar una mayor inclusión social y mejorar el aprendizaje en las ciencias básicas. El estudio representa una contribución significativa hacia un sistema educativo más integrador, que reconozca la diversidad cultural y promueva el acceso equitativo a una educación más humanizada, contextualizada y de calidad.

Palabras clave: inclusión social, gestión de la evaluación, ciencias básicas, educación intercultural.

Abstract

This doctoral research aims to formulate an assessment management model based on social inclusion to strengthen the learning of basic sciences in intercultural contexts. The study is grounded in the premise that current assessment practices, often standardized and results-oriented, limit the curricular and methodological diversity required for personalized education. High dropout rates and low levels of learning reveal inclusion-related issues that demand urgent intervention. Through a deductive approach and the analysis of qualitative and quantitative data, the study examines assessment management practices in higher education institutions to generate knowledge that contributes to explaining, understanding, and transforming these processes, fostering greater social inclusion and improving learning in basic sciences. This research represents a significant contribution toward a more inclusive educational system that recognizes cultural diversity and promotes equitable access to a more humanized, contextualized, and high-quality education.

Keywords: social inclusion, assessment management, basic sciences, intercultural education.

Introducción

La presentación del avance de la tesis doctoral tiene como objetivo formular un modelo de gestión de la evaluación fundamentado en la inclusión social, orientado al fortalecimiento del aprendizaje de las ciencias básicas en contextos interculturales de educación superior.

El estudio se desarrolla bajo un enfoque mixto, enmarcado en un paradigma racionalista crítico y sustentado en un método deductivo, que articula la investigación documental y de campo. Asimismo, se configura como una investigación de tipo explicativo-aplicativo, con un alcance descriptivo en su fase empírica. Para ello, se emplean técni-

cas como el análisis de contenido, las encuestas y las entrevistas, complementadas con herramientas estadísticas y procesos de categorización cualitativa.

Los resultados obtenidos hasta el momento evidencian limitaciones en los sistemas tradicionales de evaluación, las cuales afectan la inclusión y la equidad. En este sentido, se plantea que un modelo de evaluación integrador, flexible y contextualizado permite articular la calidad educativa, la justicia curricular y la diversidad epistemológica.

Este modelo constituye una contribución teórico-metodológica que responde a los desafíos de los procesos formativos en escenarios multiculturales, al promover entornos educativos más equitativos y pertinentes.

Marco teórico

En el contexto educativo actual, la evaluación ha evolucionado de ser un simple instrumento de medición a convertirse en un elemento constitutivo del proceso de aprendizaje. Esta transformación encuentra sustento teórico en las contribuciones de diversos autores clave, cuyos planteamientos, aunque diversos, convergen en destacar el potencial formativo y social de la evaluación.

Por un lado, David Ausubel (1963) establece las bases psicológicas de esta perspectiva al demostrar que el aprendizaje significativo solo es posible cuando la evaluación identifica y construye sobre los conocimientos previos del estudiante. En su teoría, subraya cómo una evaluación bien diseñada puede servir como puente entre lo conocido y lo por conocer, facilitando la asimilación de nuevos conceptos y conocimientos.

Esta evolución conceptual implica reconocer que la evaluación no puede reducirse a la mera verificación de contenidos aprendidos, sino que debe concebirse como un proceso intencionado que, desde sus fundamentos teóricos, dialogue con las necesidades reales de los estudiantes y los objetivos formativos de la educación superior. De este modo, se establece un marco en el que la valoración del aprendizaje integra tanto dimensiones cognitivas como socioemocionales, promoviendo la participación activa del estudiante y favoreciendo la construcción de un conocimiento relevante y transferible a distintos contextos.

En atención a lo anterior, la evaluación del aprendizaje en la educación superior trasciende la función meramente cuantitativa de medir resultados para consolidarse como un proceso formativo, continuo y dialógico que acompaña de manera integral el



desarrollo académico, personal y social del estudiante (Villa, 2025). Bajo esta perspectiva, evaluar no implica únicamente asignar un valor numérico a un desempeño, sino comprender la complejidad del aprendizaje como un fenómeno que se construye de forma progresiva y situada. El propósito central de esta visión es reconocer y potenciar las particularidades de cada persona, atendiendo sus ritmos, estilos y contextos de aprendizaje, lo cual exige diseñar estrategias evaluativas flexibles y pertinentes que respondan a la diversidad presente en las aulas universitarias.

En consecuencia, la retroalimentación adquiere un papel protagónico. Más allá de ser un comentario aislado, se concibe como un insumo pedagógico intencional que orienta, motiva y clarifica el camino para consolidar lo aprendido, transformando las dificultades detectadas en oportunidades concretas de mejora y crecimiento (García, 2024). Este enfoque no solo contribuye a elevar la calidad del aprendizaje, sino que también fortalece en el estudiante la capacidad de autorreflexión, autogestión y autonomía intelectual. En última instancia, la evaluación se configura como un puente dinámico que enlaza los saberes previos con los nuevos conocimientos, facilitando la construcción de significados y asegurando que la experiencia educativa se traduzca en una verdadera transformación del pensamiento.

De acuerdo con esta visión, Paulo Freire (2005) introduce una dimensión crítica al plantear que la evaluación debe ser una práctica permanente que reconozca al educando como sujeto activo del conocimiento, capaz de participar en su propio proceso formativo.

Desde la psicología social, Albert Bandura (1986) amplía este marco conceptual al demostrar que el aprendizaje ocurre no solo mediante la experiencia directa, sino también a través de la interacción social. En su teoría del aprendizaje por observación, sostiene que la evaluación, cuando se implementa como un proceso colaborativo, se convierte en una poderosa herramienta de modelado social que influye en el desarrollo integral del estudiante.

Sin embargo, la realidad educativa actual presenta notables contradicciones con estos principios teóricos. En este sentido, García y García (2022) documentan cómo los sistemas de evaluación en la educación superior continúan predominados por modelos tradicionales centrados en resultados cuantitativos, los cuales frecuentemente ignoran las dimensiones cualitativas del aprendizaje y las particularidades culturales de los estudiantes. Esta crítica encuentra resonancia en los planteamientos de Delgado y Meléndez (2018), quienes, desde la gestión educativa, proponen superar estas limitacio-

nes mediante modelos sistémicos de evaluación que integren componentes socioemocionales e interculturales dentro de un marco de mejora continua.

Estas tensiones evidencian que la brecha entre el discurso teórico y la práctica evaluativa no solo responde a la persistencia de métodos tradicionales, sino también a la falta de mecanismos que articulen de forma efectiva los principios de inclusión y pertinencia cultural con las realidades de cada contexto educativo. La ausencia de una mirada integral que incorpore la diversidad lingüística, las particularidades socioculturales y las dimensiones cualitativas del aprendizaje limita el alcance transformador de la evaluación. En consecuencia, resulta necesario transitar hacia modelos que, además de valorar el rendimiento académico, reconozcan la multiplicidad de saberes y experiencias que los estudiantes aportan al proceso formativo.

En este sentido, Delbury (2018) advierte que, en contextos interculturales, la gestión evaluativa enfrenta retos adicionales que obligan a replantear los criterios de valoración para garantizar la equidad y evitar sesgos, especialmente en entornos donde confluyen múltiples lenguas y cosmovisiones. Este enfoque cobra relevancia en el ámbito de las ciencias básicas, base del pensamiento científico, donde la evaluación inclusiva demanda no solo la adaptación de instrumentos y el reconocimiento de diversas formas de evidenciar el aprendizaje, sino también la valoración de saberes culturalmente situados. Moreira et al. (2024) señalan que, en regiones como La Guajira colombiana, marcada por la presencia de la cosmovisión wayuu, aún persisten barreras estructurales que impiden la plena integración de los conocimientos ancestrales en la educación superior, lo que evidencia la distancia entre los marcos normativos de inclusión y su efectiva aplicación en las prácticas académicas.

El análisis de las anteriores perspectivas revela una marcada incoherencia: mientras la teoría educativa contemporánea ha desarrollado sólidos marcos conceptuales sobre evaluación formativa, su implementación práctica sigue enfrentando barreras institucionales y culturales, particularmente en el ámbito de las ciencias básicas, donde se requiere fomentar el pensamiento crítico y abstracto. Aún persiste una brecha entre los modelos evaluativos predominantes y las necesidades reales de aprendizaje. Esta disonancia subraya la urgencia de desarrollar sistemas de evaluación que, tomando como base los aportes de estos autores, logren articular tres dimensiones esenciales: la gestión de la evaluación, la inclusión social y el aprendizaje en las ciencias básicas.



La síntesis de estos planteamientos no solo confirma la vigencia de las contribuciones teóricas analizadas, sino que también evidencia la necesidad de investigaciones aplicadas que exploren cómo implementar estos principios en contextos educativos concretos, especialmente en entornos caracterizados por la diversidad cultural y la desigualdad académica.

Metodología

La tesis doctoral propuesta adopta un enfoque mixto: el componente cualitativo se sustenta en el paradigma racionalista crítico y se guía por un método deductivo. Este enfoque se justifica a partir de un diseño metodológico que combina el análisis documental, el trabajo de campo y la perspectiva prospectiva, con el propósito de formular un modelo de gestión de la evaluación con enfoque inclusivo en contextos interculturales.

En la fase cualitativa se aplicará un enfoque etnográfico orientado a comprender las prácticas, los discursos y las representaciones sociales sobre la evaluación en instituciones de educación superior. Se emplearán técnicas de análisis de contenido aplicadas a documentos institucionales clave (como el Proyecto Educativo Institucional, el modelo pedagógico y curricular y los resultados de aprendizaje), así como entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, coordinadores académicos y directivos. El procesamiento y la codificación de los datos se realizarán con el apoyo del software ATLAS.ti, lo que permitirá la construcción de categorías emergentes y la identificación de patrones discursivos. La validación de los resultados se complementará mediante triangulación intersubjetiva entre actores y fuentes.

En la fase cuantitativa se aplicarán encuestas estructuradas a docentes pertenecientes a instituciones de educación superior ubicadas en territorios con diversidad cultural. La muestra será de tipo no probabilístico e intencional, conformada por actores clave vinculados a procesos de evaluación educativa. Los datos cuantitativos serán analizados mediante procedimientos de estadística inferencial que permitan explorar correlaciones y tendencias relevantes para el diseño del modelo.

Como complemento, se integrará una fase de análisis prospectivo que permitirá anticipar escenarios y condiciones de aplicabilidad del modelo en el mediano y largo plazo. Para ello, se emplearán herramientas como MICMAC y MACTOR, orientadas al análisis estructural de actores y variables estratégicas dentro del sistema educativo.

Estas herramientas facilitan la identificación de alianzas, tensiones e impactos cruzados que podrían influir en la viabilidad del modelo.

Los instrumentos metodológicos incluyen matrices de análisis, mapas de conocimiento, cuestionarios y guiones de entrevista, todos validados mediante juicio de expertos. Esta estrategia metodológica posibilita la contrastación teórico-empírica, la construcción situada de conocimiento y la generación de un modelo pertinente y aplicable a contextos educativos diversos, con una visión inclusiva e intercultural.

En términos generales, la metodología propuesta combina rigurosidad científica y sensibilidad social para garantizar que el modelo de gestión de la evaluación con enfoque inclusivo se construya a partir de la evidencia y de la voz de los actores implicados. La integración de enfoques cualitativos y cuantitativos, sumada a la perspectiva prospectiva, permite no solo comprender la realidad actual de las prácticas evaluativas en contextos interculturales, sino también anticipar escenarios futuros que orienten su implementación efectiva.

Este diseño metodológico, al articular el análisis documental, el trabajo de campo y las herramientas de análisis estratégico, asegura que el modelo resultante sea sólido, contextualizado y viable, ofreciendo respuestas pertinentes a los retos de la educación superior en entornos culturalmente diversos.

Resultados y discusión

En la primera parte de la tesis doctoral se realizó un estado del arte exhaustivo sobre la gestión de la evaluación, la inclusión social y el aprendizaje de las ciencias básicas, mediante búsquedas sistemáticas en bases de datos especializadas como Scopus, ERIC y Web of Science, correspondientes al periodo 2001–2025.

Los hallazgos revelan una marcada fragmentación en la temática de estudio: aunque existen investigaciones sobre evaluación educativa, inclusión o enseñanza de las ciencias básicas por separado, no se identificaron estudios que integren de manera estructural y simultánea estos tres componentes dentro de un modelo aplicable a la educación superior. Esta ausencia evidencia una brecha crítica en la literatura científica, especialmente en el contexto de la formación doctoral en Colombia, donde aún predominan enfoques evaluativos tradicionales, poco adaptados a realidades interculturales. En este sentido, la presente tesis se posiciona como una propuesta



innovadora que articula dimensiones clave para el fortalecimiento del aprendizaje y la equidad en entornos académicos diversos.

Las brechas identificadas no solo representan un vacío académico, sino que también tienen implicaciones prácticas en la calidad de los procesos formativos y en la capacidad de las instituciones para responder a la diversidad de sus estudiantes. La carencia de modelos integradores que vinculen la gestión de la evaluación con la inclusión social y la enseñanza de las ciencias básicas limita la posibilidad de desarrollar estrategias evaluativas que reconozcan los saberes previos, respeten las particularidades culturales y fomenten el pensamiento científico de manera contextualizada. En este escenario, resulta fundamental avanzar hacia propuestas que no solo integren estos componentes en un marco teórico sólido, sino que además sean viables en su implementación, considerando las condiciones estructurales, pedagógicas y socioculturales propias de la educación superior en contextos interculturales como los de Colombia.

En sintonía con lo expuesto, los hallazgos de este estudio invitan a comprender la evaluación no como una simple exigencia académica, sino como un espacio para descubrir, valorar y fortalecer las capacidades de cada estudiante, reconociendo su historia, su cultura y su forma particular de aprender. Integrar la gestión de la evaluación, la inclusión social y la enseñanza de las ciencias básicas trasciende un desafío metodológico; constituye un compromiso ético y humano con una educación superior que reconozca en la diversidad una fuente de riqueza y un motor de transformación.

La propuesta que aquí se presenta busca abrir ese horizonte, al ofrecer un modelo que trascienda las cifras y los procedimientos para situar en el centro a las personas y al potencial transformador de la educación en contextos interculturales como La Guajira.

Conclusiones

Los resultados iniciales del estado del arte evidencian una ausencia significativa de estudios que integren de forma articulada la gestión de la evaluación, la inclusión social y el aprendizaje de las ciencias básicas en la educación superior. Esta fragmentación limita el diseño de modelos integrales que respondan a los desafíos formativos en contextos interculturales.

En este marco, se concluye que es necesario replantear los enfoques conceptuales y metodológicos desde perspectivas más críticas e inclusivas, que reconozcan la diversidad epistemológica, cultural y pedagógica de las instituciones de educación superior.

En este sentido, la propuesta de un modelo de gestión de la evaluación fundamentado en la inclusión social no solo busca llenar un vacío en la literatura científica, sino que también ofrece una alternativa pertinente para transformar los procesos evaluativos, haciéndolos más justos, formativos y contextualizados.

En consecuencia, el avance de este estudio se perfila como una contribución teórico-metodológica de impacto, tanto para la formación doctoral en ciencias como para el fortalecimiento de la calidad educativa en Colombia.

En síntesis, la integración de la gestión de la evaluación, la inclusión social y el aprendizaje de las ciencias básicas representa no solo una necesidad académica, sino también un compromiso ético con la equidad y la calidad educativa. La propuesta planteada busca trascender las limitaciones de los modelos tradicionales, al ofrecer un marco que articula de manera coherente y operativa dimensiones pedagógicas, culturales y sociales.

Al situar la diversidad como eje central del proceso evaluativo, se favorece no solo la pertinencia del aprendizaje, sino también la construcción de entornos educativos más democráticos y sostenibles, capaces de responder a los retos globales y a las particularidades de contextos interculturales.

En definitiva, esta investigación demuestra que una evaluación inclusiva y contextualizada no es una opción, sino una necesidad urgente para garantizar la equidad y la calidad en la educación superior. El modelo propuesto ofrece una ruta clara para transformar las prácticas evaluativas y convertir la diversidad en un recurso fundamental para el aprendizaje y el desarrollo social.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Delbury, P. (2018). Educación inclusiva y educación intercultural: limitaciones y desafíos en el marco de una educación para todos. En *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial* (p. 177).
- Delgado, D., & Meléndez, Y. (2018). Administración de la calidad total: análisis crítico de la teoría. *Global Business Administration Journal*, 1(1), 11–27.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.



- García, J., & García, M. (2022). The evaluation for competencies in the process of formation. *[Revista no especificada]*.
- García-Osorio, J. S. (2024). *Rol de la motivación docente en las prácticas de educación inclusiva: el caso de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/87106>
- Moreira, C. M. C., Zamora, A. F. A., Pazmiño, C. D., Arroyo, N. Y. Q., Campuzano, K. J. C., & López, M. V. D. (2024). Aprendizaje colaborativo en entornos educativos: conceptos clave y principios. *Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 403–436. https://doi.org/10.37811/cli_w1138
- Villa-Samaniego, C. R. (2025). *Aprendiendo a aprender a través del diálogo* [Tesis de maestría, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15608>

Textos actividades: paneles, ponencias,
20 años DIE



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



PANEL



Formación doctoral e investigación educativa: criterios de idoneidad científica en debate

Elizabeth Narváez-Cardona

Universidad del Valle, Colombia

narvaez.elizabeth@correounivalle.edu.co

Introducción

El presente documento reúne las contribuciones de tres investigadores invitados al panel “Criterios de idoneidad científica en la investigación educativa”, realizado en el marco del Congreso de Formación Doctoral en Educación (CoFoDE). El propósito central del panel es propiciar un diálogo crítico sobre las exigencias de idoneidad científica que orientan la formación doctoral en educación, a partir de las trayectorias académicas de los participantes y de su vinculación con programas doctorales. Los textos incluidos responden a dos preguntas centrales: ¿cómo se comprende la idoneidad científica desde las trayectorias académicas de los panelistas? y ¿cómo se relacionan estos criterios con la noción de calidad en los programas doctorales en los que participan?

Hemos organizado esta compilación comenzando con la contribución del profesor José María García Garduño, quien, desde una perspectiva transnacional, explora los desarrollos de la formación doctoral en distintas regiones de América, con el fin de proponer una reflexión sobre las condiciones que, desde su perspectiva, nutren la idoneidad científica en la formación doctoral en educación, en articulación con criterios de calidad educativa. A continuación, el profesor David Rubio enmarca su reflexión en la noción de “educacionalización del mundo” para cuestionar cómo se definen y construyen los objetos de la investigación educativa; de este modo, invita a pensar cómo dichos objetos se abordan en la formación de doctores en educación. Finalmente, el profesor Juan Carlos Echeverri propone que la idoneidad científica asociada con la formación

doctoral en educación debería relacionarse con la posibilidad de que los maestros cuestionen, e incluso transformen, sus propias prácticas y contextos. Desde allí, el profesor Echeverri abre el debate sobre la incidencia de la formación doctoral en la transformación escolar.

Las tres perspectivas aquí integradas ofrecen una mirada plural y compleja sobre los desafíos que enfrenta la investigación educativa en contextos doctorales, así como sobre las posibles condiciones y nuevas preguntas que pueden seguir alimentando estos debates desde una perspectiva situada, ética y transformadora de la formación doctoral en educación.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



PANEL



Diversos compromisos con la investigación desde la formación doctoral en educación: una mirada transnacional

José María García Garduño

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

josemariagarduno@yahoo.com.mx

¿Cómo, desde su trayectoria académica, se “lee” la temática de este panel?

Me sentí entusiasmado por el tema del congreso y honrado por la invitación que se me hizo para participar en este panel. La formación doctoral en educación y la calidad de la investigación educativa son temas que están presentes de manera tangencial en congresos sobre el posgrado. Hasta donde alcanza mi conocimiento, esta es la primera — o una de las primeras— ocasiones en que un congreso aborda, como tema central, la formación doctoral en educación.

Mi interés por la formación en posgrado comenzó cuando emprendí mi tesis de maestría en la *State University of New York at Albany*, la cual más tarde se convirtió en un artículo (García Garduño, 1994). El libro de mi profesor, Daniel Levy (1986), sobre el estado de la educación superior privada en Latinoamérica, constituyó el marco de referencia de dicho trabajo. Mi tesis estuvo dedicada a investigar el desarrollo del posgrado en México en los sectores público y privado, en términos de las disciplinas de estudio, la creación de los programas, la matrícula y la planta académica.

Concluí que el cuarto nivel era relativamente joven; que las disciplinas científicas eran las que mostraban mayor desarrollo del posgrado y que estas eran casi exclusivas del sector público; que los programas del sector privado eran más recientes, con esca-

so desarrollo de las ciencias, y que presentaban un mayor crecimiento en las ciencias administrativas en comparación con el sector público.

En la década de 1990, apenas comenzaban a crearse los sistemas nacionales de posgrado en Latinoamérica. Brasil era la excepción: este país desarrolló tempranamente el cuarto nivel, impulsado por la creación de la CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*), fundada en 1965. Esta fue la primera agencia latinoamericana en financiar, evaluar y certificar los programas de posgrado. En el resto de los países, las agencias dedicadas a la acreditación y al fomento del posgrado son producto de la última década del siglo XX y de la primera del siglo XXI.

En otro estudio (García Garduño, 1995), concluí que, en México y posiblemente también en otros países de la región, el desarrollo del sistema de posgrado estaba siguiendo trayectorias semejantes a las del cuarto nivel en los Estados Unidos. El sistema de posgrado de EE. UU. se conformó bajo la influencia del modelo del *college* inglés y de la universidad alemana. Berelson (citado en García Garduño, 1995) estima que, en el siglo XIX, unos 10 000 estadounidenses viajaron a Alemania para realizar estudios de posgrado. Los doctores formados en Alemania fueron pieza clave en la creación de programas de doctorado en varias universidades. El primer doctorado en educación en los Estados Unidos se creó en 1920 en la Universidad de Harvard.

En la década de 1990, los programas de posgrado comenzaron a tener una presencia más visible en las universidades latinoamericanas; algunas de estas instituciones crearon vicerrectorías de posgrado e investigación. Los doctores en educación eran una *rara avis*: quienes ostentaban ese título, en su mayoría, se habían formado en Europa y en los Estados Unidos. La formación de doctores latinoamericanos en educación empezó a consolidarse en los umbrales del presente siglo en varios países de la región.

En este siglo, la creación de programas de doctorado en educación se ha multiplicado. Esto responde tanto al desarrollo de la investigación educativa como al interés por lograr movilidad escalafonaria y salarial de los docentes. Colombia y México son casos notables. Esta tendencia disminuyó en México cuando las reformas a las políticas de estímulos del magisterio dejaron de considerar los diplomas de posgrado en la promoción salarial. Sin embargo, aún siguen proliferando programas de doctorado que escapan a la regulación rigurosa del CONAHCYT, la agencia acreditadora de los posgrados de calidad, y que pueden ofrecer programas cuya calidad resulta cuestionable.

¿Qué fines tiene la formación doctoral? Para responder a esta pregunta, es necesario considerar su desarrollo histórico. El primer programa de doctorado en educación en

este continente se fundó en Harvard en 1920; este programa estuvo vigente hasta 2012 y se denominó Ed. D. (Doctorado en Educación). Harvard era una de las pocas instituciones que ofrecían este tipo de doctorado. La mayoría de los programas de doctorado en educación en otras instituciones otorgaban el título de Ph. D.

La diferencia básica entre un Ed. D. y un Ph. D. es que el primero, teóricamente, está más orientado al estudio y a la práctica profesional, mientras que el segundo se orienta principalmente a la investigación. No obstante, estas diferencias no siempre son claramente apreciables en los egresados, quienes en su mayoría se orientan hacia la práctica profesional y, en menor medida, hacia la investigación.

En nuestro medio no se distingue claramente esta diferencia entre el Ed. D. y el Ph. D. En general, el diseño de los programas de doctorado en educación que se imparten constituye un híbrido entre los modelos europeo y estadounidense. Ingresar con un anteproyecto de tesis y desarrollar el trabajo bajo la dirección permanente de un tutor corresponde al modelo europeo. Por su parte, cursar un número significativo de asignaturas y créditos dentro de un currículo estructurado responde al modelo estadounidense.

En este último modelo no es necesario ingresar con un anteproyecto de investigación. La candidatura se obtiene mediante un examen global de conocimientos que puede extenderse durante varios días (*comprehensive exams*). Si no se aprueba —lo cual ocurre en pocos casos—, el estudiante es retirado del programa; si se aprueba, el estudiante se dedica exclusivamente a elaborar y desarrollar su proyecto de tesis (*dissertation hours*).

¿Cuál es el mejor modelo de formación en investigación?

En varios programas de doctorado en educación, los estudiantes se ven sometidos a cursar una cantidad excesiva de asignaturas. A mi juicio, se sacrifica la profundidad en favor de la cantidad de cursos. Estos deberían ser menos, con el fin de abordar en mayor profundidad los conocimientos y las habilidades clave para la investigación. La principal debilidad la encuentro en el área de metodología de la investigación y en la escritura académica.

Este aspecto lo abordaré en la siguiente sección.



¿De qué manera se relacionan los criterios de idoneidad científica en la investigación educativa con la calidad del programa doctoral al que está adscrito como profesor?

A mi entender, esta pregunta puede analizarse desde varias aristas. La primera se refiere a cómo se determina o evalúa la calidad de los programas de posgrado. Cuando comenzó mi interés por el cuarto nivel, escribí un artículo (García Garduño, 1994) dedicado a analizar los enfoques de calidad utilizados para evaluar los posgrados. En este trabajo se identifican tres enfoques: el prestigio de las instituciones, los recursos disponibles y los indicadores de calidad del posgrado.

Si bien estos enfoques no son independientes entre sí, pueden ejemplificarse de la siguiente manera: “De la universidad X han egresado tres presidentes de la República”; “la universidad X cuenta con las mejores instalaciones”; “la universidad Y es la que tiene mayor número de profesores de tiempo completo con doctorado”. Aunque estos enfoques no son puros y se interrelacionan, el enfoque basado en indicadores permite sintetizar los dos anteriores. En efecto, la acreditación de los programas de posgrado se fundamenta en un enfoque de indicadores.

Brasil se adelantó al movimiento acreditador latinoamericano que tomó impulso en los albores de este siglo. La acreditación de los programas de posgrado en ese país comenzó en la década de 1970. Actualmente, cuenta con algunos de los indicadores más estrictos de la región. La CAPES diferencia los programas de posgrado *stricto sensu* de los *lato sensu*. Los primeros están orientados a la investigación, mientras que los segundos se orientan a la profesionalización.

Dos de los indicadores de calidad más relevantes en el sistema de acreditación de la CAPES —que distingue distintos niveles de calidad— son la producción académica de los docentes, considerando la jerarquía de las revistas en las que publican, la tasa de finalización de tesis y la opinión de los estudiantes sobre el programa (Soares y Nova, 2015).

En México existe un sistema de evaluación semejante, aunque ligeramente menos estricto que el brasileño. En este caso, se priorizan aspectos como el tamaño de la planta de profesores de tiempo completo del programa, el número de docentes pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), su producción académica y el número de graduados en los últimos años (García Garduño, 1994). Estos dos sistemas pueden considerarse entre los más rigurosos de la región.

A mi entender, dos indicadores directamente relacionados con la calidad de los programas de posgrado son el número de profesores de tiempo completo y su producción académica. Se trata de condiciones necesarias —aunque quizá no suficientes— para garantizar la calidad de un doctorado en educación. Asimismo, una planta académica suficiente, productiva y comprometida puede contribuir a la construcción de un *ethos* académico que fortalezca la identidad del programa y la atención a sus estudiantes.

Este *ethos* puede favorecer aspectos que, por lo general, no reciben la atención debida en muchos programas, tales como el diseño curricular y el desarrollo de habilidades de investigación. Las fuentes de este análisis se basan en mi experiencia personal durante mis estudios de maestría y doctorado, así como en mi participación como profesor, asesor de tesis o jurado en diversos programas de doctorado en México y Colombia.

La mayoría de los currículos de los programas de doctorado en educación en los que he participado ofrecen un número suficiente de cursos de metodología de la investigación. Sin embargo, estos cursos no parecen guardar una relación coherente entre sí. Varios de estos programas carecen de un curso de fundamentos de la investigación social o educativa que establezca las bases para comprender las metodologías cuantitativa y cualitativa, sus diferencias epistemológicas y metodológicas, así como los diseños de investigación asociados. Aunque ambas comparten una lógica de investigación semejante, difieren en su fundamentación epistemológica; por ello, este aspecto debe ser estudiado en cualquier programa doctoral.

Es necesario fomentar en los estudiantes el conocimiento y el desarrollo de habilidades básicas en este tipo de metodologías. Para comprender sus diferencias y potencialidades, no basta con descalificar, ignorar o devaluar la investigación cuantitativa por considerarla “positivista”. Asimismo, resulta difícil aprender metodología exclusivamente desde una perspectiva teórica; es imprescindible que los estudiantes “aprendan haciendo”, mediante el análisis de artículos de investigación, el desarrollo de ejercicios vinculados a sus propios proyectos y otras actividades teórico-prácticas. Estos ejercicios deben someterse a una evaluación formativa, tanto individual como grupal, por parte del profesor.



El currículo también debería contemplar la oferta de talleres de análisis de datos cuantitativos y cualitativos, de modo que los estudiantes cuenten con más herramientas para analizar los datos de sus tesis.

Por otra parte, un aspecto fundamental en el desarrollo de habilidades de investigación es que los estudiantes aprendan a escribir y argumentar. Desafortunadamente, los sistemas educativos, tanto en el pregrado como en la maestría, no fomentan suficientemente el desarrollo de la escritura y la argumentación académica. No basta con ofrecer un taller de escritura al inicio del programa. Es probable que una proporción significativa de los estudiantes de doctorado, incluso en programas medianamente selectivos, no posea al ingresar las habilidades necesarias de escritura y argumentación.

Una estrategia que he encontrado efectiva para fomentar el desarrollo de estas habilidades consiste en enseñar a los estudiantes a redactar ensayos académicos breves (de cuatro a cinco páginas) y revisar sus textos de manera reiterada hasta que alcancen estándares mínimos de calidad. Posteriormente, los estudiantes comienzan a elaborar el estado del arte, incorporando los aprendizajes adquiridos en la escritura de estos ensayos.

Asimismo, los estudiantes presentan sus trabajos en espacios de exposición grupal, donde aprenden unos de otros a partir de sus aciertos y errores. Este proceso requiere una participación activa y comprometida de todos los profesores del programa, así como la implementación sistemática de evaluaciones formativas en los trabajos de los estudiantes, al menos dos o tres veces antes de asignar una calificación final.

Es importante recordar que la investigación y la escritura son destrezas de carácter artesanal que se desarrollan mediante la práctica. Limitarse a asignar una calificación final sin retroalimentación suficiente resulta insuficiente para el desarrollo de estas habilidades. De no atenderse este proceso formativo, pueden presentarse casos críticos. Conozco el caso de un estudiante que ha permanecido inscrito de manera ininterrumpida en un programa de doctorado en educación durante ocho años y que, aun así, no ha logrado la aprobación de su proyecto de tesis.

Referencias

García Garduño, J. M. (1994). Criterios para el diseño de un sistema institucional de indicadores para evaluar el posgrado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24(1-2), 145–161.

- García Garduño, J. M. (s. f.). Cómo desarrollar el posgrado en América Latina: enseñanzas del modelo estadounidense. En E. Esquivel (Ed.), *La universidad hoy y mañana. El posgrado latinoamericano* (pp. 139–153). UNAM.
- Levy, D. C. (1986). *Higher education and the state in Latin America: Private challenges to public dominances*. University of Chicago Press.
- Soares, S. V., y Nova, S. P. (2015). A avaliação de programas da CAPES, os conceitos e o uso de indicadores bibliográficos. *Revista Gestão Universitária na América Latina (GUAL)*, 8(2), 278–301.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



PANEL



Sobre los objetos de investigación educativa: ¿de qué hablamos?

David Rubio Gaviria

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

drubio@pedagogica.edu.co

Los problemas culturales, políticos, económicos y sociales, con especial prevalencia en el siglo XX, se han asumido —según los análisis de Daniel Tröhler (2014)— como problemas educativos. Por lo tanto, se presume que su solución es igualmente educativa, en un momento que este historiador de la educación califica como de “educacionalización del mundo”. Esto explica parcialmente la relación, a mediados de siglo, entre desarrollo económico y social (y, posteriormente, humano) y educación.

A pesar de contar con escasa (o quizás nula) evidencia que indique cómo, en efecto, se han superado la pobreza, la desigualdad, las brechas sociales o la discriminación en sus distintas manifestaciones, la llamada investigación educativa continúa, en buena medida, orientada hacia la producción de contribuciones para el mejoramiento de la calidad o el perfeccionamiento de los procedimientos de evaluación de los aprendizajes. Ello se debe a que el marco desde el cual se formula dicha investigación —así como las políticas estatales y privadas que la financian— asume que el camino para alcanzar equilibrios políticos, económicos y culturales en las sociedades pasa por una educación de calidad.

En este sentido, los objetos a los que se refiere la investigación educativa suelen orientarse hacia la mejora o, en otros casos, la aceleración de los procesos educativos (escolares o no escolares). Parte de la educacionalización del mundo consiste, precisamente, en extender la educación más allá de la escuela. Así, se busca formar en valores para la ciudadanía, la paz y la democracia —con lo cual se pretende resolver problemas sociales de naturaleza política, como la marginación y la exclusión—;

cualificar los procesos de aprendizaje para hacerlos más eficaces y situados en relación con los contextos, como propone el enfoque de competencias —esperando con ello contribuir a la resolución del déficit de empleo mediante procesos de emprendimiento a lo largo de la vida—, entre otros objetivos.

En todo caso, nos encontramos ante objetos de investigación que devienen fetiches, en el sentido planteado por Virno (2003): objetos que, al formar parte del paisaje cultural, son abstraídos de su plano inicial de existencia y revestidos de una importancia cultural y social de la que originalmente no gozaban. Un caso frecuente de este fenómeno son los estudios sobre la aceleración del aprendizaje.

La investigación educativa avanza en la dirección que señala el mundo educacionalizado. Al referirnos a la idoneidad de sus criterios, nos enfrentamos a una cuestión que aún no interroga la valía de los objetos que esta construye, por más que tales criterios puedan definirse desde principios de cierta universalidad: metodologías rigurosas, validez orientada a la replicabilidad, bases teóricas consistentes o pertinencia.

Las preguntas previas a la definición —o depuración— de estos criterios son las siguientes: ¿qué es aquello que la investigación objetiva?, es decir, ¿de qué tipo de objeto trata? ¿Un problema de investigación equivale a una problematización de un fenómeno? ¿Es lo mismo partir de la necesidad de mejorar la calidad de la educación para superar la pobreza que describir el conjunto de problematizaciones que nos llevan a considerar que dicha calidad contribuye a ello? ¿Con qué procedimientos contamos para discernir si estamos ante problemas genuinos o problemas contruidos? ¿Cuál es la incidencia política y mediática en la construcción de los objetos de la investigación educativa?



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



PANEL



Reflexiones sobre la formación doctoral en educación y la transformación escolar

Juan Carlos Echeverri Álvarez

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

juan.echeverri@upb.edu.co

Como elemento de diálogo para el panel denominado “Criterios de idoneidad científica en la investigación educativa”, se proponen las siguientes preguntas: ¿cómo leer, desde la propia trayectoria, la temática de este panel? y ¿de qué manera se relacionan los criterios de idoneidad científica en la investigación educativa con la calidad del programa doctoral al que está adscrito como profesor? Se solicita, como es habitual en estos casos, una reflexión sintética.

El primer aspecto consiste en articular el panel con el congreso como su condición de posibilidad. Por tanto, la idoneidad científica en la investigación educativa se concibe en la lógica de los doctorados en educación. Aunque resulte evidente que estos no monopolizan esta dimensión de la investigación, sí deben constituirse en bastiones para su desarrollo. En ese sentido, interpreto que la pregunta se orienta a reflexionar sobre el papel de la formación doctoral en la obtención, el desarrollo y la consolidación de la idoneidad científica en la investigación educativa.

El segundo aspecto consiste en aclarar —al menos para los miembros del panel— a qué se hace referencia cuando se habla de idoneidad científica en el marco de un doctorado en educación.

Para abordar este segundo punto, y en una síntesis deliberadamente esquemática de una cuestión compleja, puede afirmarse que la “idoneidad científica” se refiere a la capacidad y aptitud para llevar a cabo investigaciones de manera rigurosa, ética y efectiva. En este sentido, los programas doctorales tienen como propósito fundamental brindar una formación que fomente dicha idoneidad, tanto para abordar problemáticas propias de los campos del conocimiento educativo y pedagógico como para

hacer visibles e intervenir problemáticas contextualizadas, es decir, situadas en los escenarios de desempeño de los doctores en educación.

Así pues, como primer punto, puede afirmarse que el panel guarda coherencia con la temática general del congreso.

Ahora bien, mi trayectoria —como historiador, magíster en Historia y doctor en Educación, en la línea de historia de la educación— ha estado orientada, fundamentalmente, a la formación de formadores en facultades de educación, tanto en pregrado como en maestría y doctorado. Desde esta trayectoria, considero plenamente pertinente la temática del panel.

No obstante, es importante señalar que mi preocupación por la idoneidad científica no se relaciona con asumirme como un guardián de la ciencia ni con la idea de que esta requiera defensa. Más bien, se vincula con un problema de formación: garantizar que ciertas personas adquieran la idoneidad necesaria para problematizar sus contextos desde la investigación educativa y, en consecuencia, desarrollar la capacidad de hacer visibles dichos problemas y, eventualmente, propiciar intervenciones y transformaciones.

En el sistema educativo colombiano, pese a que desde la década de 1990 se promueve la investigación en la formación de licenciados y a que la figura del maestro investigador ha circulado durante varias décadas en los discursos educativos, los docentes presentan una débil tradición investigativa. Esto se debe, entre otras razones, a que el formato escolar no promueve de manera efectiva la investigación como práctica constitutiva, aunque sí la sostenga como discurso recurrente.

En algunos doctorados en educación, como el que dirijo en la Universidad Pontificia Bolivariana, muchos de los estudiantes son maestras y maestros de educación básica y media. En la mayoría de los casos, su experiencia investigativa se limita a estudios de maestría, los cuales no implican necesariamente la producción de nuevo conocimiento. Es en este contexto donde debe situarse la discusión sobre la idoneidad científica: ¿qué tipo de ciencia producen las maestras y los maestros que se gradúan de un doctorado en educación?

Sería sencillo afirmar —para generar tranquilidad— que la idoneidad de un investigador educativo, docente de educación básica o media, es equivalente a la de un químico, un físico, un filósofo o un biólogo. Sin embargo, en el doctorado que dirijo, la idoneidad se concibe como una articulación entre la formación en competencias



investigativas y la capacidad de problematizar los elementos naturalizados de la práctica pedagógica, convirtiéndolos en objetos de indagación orientados a la transformación en beneficio de las personas y de la calidad educativa.

No obstante, la idoneidad científica en este contexto también se relaciona con el tacto pedagógico; es decir, con una ciencia orientada a la niñez, a la escuela y a la educación. Más aún, las maestras y los maestros que cursan un doctorado deben reconocer que, fundamentalmente, siguen siendo —y deberían seguir siendo— docentes. En consecuencia, la ciencia que desarrollan en el marco del doctorado se orienta hacia un mejor relacionamiento, una comprensión más aguda de las problemáticas escolares y una mayor sensibilidad en el trato con las personas.

En cuanto a la calidad —aspecto por el que se indaga—, desde la perspectiva del programa doctoral contamos con indicadores positivos: maestras y maestros que previamente no habían realizado investigación ni publicado textos académicos han comenzado a producir artículos en revistas clasificadas en cuartiles Q1, Q2 y Q3, a realizar pasantías internacionales y a participar en escenarios de divulgación del conocimiento. En este sentido, los anexos para la renovación del registro calificado constituyen un repositorio sólido de evidencias.

Sin embargo, existen otros dos aspectos de la calidad que generan preocupación y frente a los cuales, en muchas ocasiones, se percibe un relativo aislamiento en su abordaje.

El primer asunto tiene que ver con lo que hace el programa para reconocer, incidir, gestionar e interrogar las políticas públicas educativas en relación con los ambientes, los espacios y las condiciones de posibilidad de actuación de las maestras y los maestros como doctoras y doctores en educación. En este sentido, cabe preguntarse: ¿es la formación doctoral un factor real de transformación de la escuela en términos de aportar un valor agregado en la calidad educativa?

El segundo asunto se relaciona directamente con lo anterior y plantea la siguiente cuestión: ¿son mejores maestras y maestros quienes cursan un doctorado en educación? Estas reflexiones, considero, pueden constituir un tema de discusión con mayor anclaje en la realidad.

En este segundo aspecto surge, además, otro elemento de preocupación desde la perspectiva de los doctorados y la calidad: ¿cómo formar maestras y maestros que recuperen su papel como profesionales capaces de producir conocimiento legítimo

sobre la infancia escolarizada? ¿Hasta cuándo se delegará en otros campos disciplinares, como la psicología, el saber y las decisiones que se toman en la escuela sobre la niñez y sus familias?

Estas preguntas, posiblemente, sirvan de acicate para pensar, desde el campo educativo, la idoneidad científica.

Para continuar el debate

Compartimos algunas preguntas —entre otras— derivadas de las contribuciones realizadas por los profesores invitados al panel “Criterios de idoneidad científica en la investigación educativa”, con el propósito de seguir nutriendo la discusión en torno a la formación doctoral en educación:

¿Cómo superar las tensiones dicotómicas entre lo cuantitativo y lo cualitativo para reconocer tanto sus potencialidades como sus limitaciones en la construcción de conocimiento en educación? ¿De qué manera la formación doctoral en educación se ocupa de la formación de escritores académicos y del desarrollo de sus voces autorales? ¿Hasta qué punto los tutores de doctorado están comprometidos con el acompañamiento de estos exigentes procesos? (José María García Garduño).

¿Cómo se construyen y argumentan problemas de investigación en educación que trasciendan, resistan y cuestionen los discursos y las expectativas en torno a la “mejora de la calidad educativa”? (David Rubio Gaviria).

Y, finalmente, ¿es posible y deseable que la formación de maestros como doctores en educación se articule con sistemas que incentiven la consolidación de culturas académicas orientadas a la transformación escolar desde el interior de la escuela? (Juan Carlos Echeverri Álvarez).



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



PANEL



Tensión en la formación doctoral: aportes desde enfoques culturales para la identidad latinoamericana

Edwin Germán García Arteaga

Universidad del Valle

Cali

Respecto del panel de expertos, considero importante resaltar los cuatro aspectos siguientes:

1. Resaltar que existe una tensión en la formación de doctores en educación en relación con las llamadas didácticas generales (pedagogías) y las didácticas específicas (disciplinares), pues los conceptos asociados con la disciplina parecen no conectar con los pedagógicos. Por una parte, se habla de lo pedagógico y lo didáctico; por otra, de la disciplina y de los conceptos fundamentales asociados a ella: física, química, matemáticas y biología. Esta tensión termina por incidir en la identidad del docente. Se puede hacer referencia a algunos casos puntuales, como los programas de la Universidad del Valle, en los que el doctorado en educación se “divide” en énfasis que tienen orientaciones diferentes en su constitución e incluso no son dialógicos entre sí; por ejemplo, el énfasis en historia de las prácticas pedagógicas y el énfasis en educación en ciencias o matemáticas. El punto central que debe tratarse aquí es la necesaria articulación entre la pedagogía y la didáctica en la formación de profesores.
2. Reconocer las nuevas realidades sociales de los países latinoamericanos, en las que se hace énfasis en la necesidad de pensamientos emancipados y dialógicos, frente a los discursos hegemónicos o globales, que inciden en la educación bancaria o, por lo menos, en una educación orientada al trabajo. Desde esta

perspectiva, se considera importante mover los debates en el doctorado en torno a la descolonización del pensamiento educativo, la importancia de las construcciones interculturales y el fortalecimiento del sentido dialógico en la educación colombiana y latinoamericana. Desde allí, se hace relevante revisar y transformar las políticas del MEN, las orientaciones de la OCDE y las políticas internas de las universidades.

3. Hacer una revisión sobre la relación centro-periferia en la constitución de un sistema educativo con equidad —e incluso incluyente—, tanto desde la mirada eurocéntrica y su política de enculturación educativa como desde América Latina, las teorías de la emancipación social (epistemologías del sur) y la organización curricular del doctorado como estructura formativa en nuestros países latinoamericanos. Yo diría que se requiere un currículo posnormal que dé cuenta de los problemas sociales y ambientales que determinan el comportamiento de nuestras regiones y, por esa misma vía, de la formación de docentes como sujetos políticos con compromiso social. La pregunta que adquiere relevancia en este caso es: ¿qué tipo de contenidos se deben tener en cuenta en la formación de los docentes para responder a esta problemática?
4. Finalmente, surge el problema que nos invita a preguntarnos qué implica una identidad profesional en un contexto regional como el Pacífico colombiano o el latinoamericano. ¿Qué hay en común entre nuestros países que permita o determine una política comunitaria? ¿Qué tipo de necesidades sociales, económicas, políticas y culturales son compartidas para que un sistema educativo latino permita avanzar en transformaciones orientadas a vivir mejor, tener seguridad alimentaria y conservar el equilibrio con la naturaleza?



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



PANEL



Modelos formativos doctorales en educación y la identidad educativa latinoamericana

Nelson Ernesto López Jiménez

Coordinador del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental

Universidad Surcolombiana

Consideraciones iniciales

Con el propósito de enriquecer el análisis sobre la formación doctoral en Colombia, se considera oportuno precisar algunos aspectos relacionados con la experiencia de la Universidad Surcolombiana en la formación de alto nivel, como es el caso del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental, con Registro Calificado n.º 016289 del 1 de septiembre de 2020 del Ministerio de Educación Nacional.

La Universidad Surcolombiana, en su dimensión teleológica y en el conjunto de lineamientos enunciados en su misión y visión institucionales, precisa su compromiso con “la formación integral, humana y crítica de profesionales, con criterios transformadores en el contexto regional, desde una práctica de generación de conocimiento interdisciplinar y multicultural, en el marco del desarrollo de una nación democrática, participativa y en paz, liderando proyectos sustentables en la región surcolombiana desde criterios de ética cívica y diálogo de saberes, con proyección nacional e internacional”.

Asimismo, como universidad, busca revisar y reorientar los aspectos susceptibles de reflexión y análisis para diseñar retos coherentes con la formación de investigadores, la generación de conocimiento y la formación de profesionales integrales que contribuyan a la solución de problemas relevantes del entorno, sustentados en perspectivas que contemplen la justicia, la equidad, el pluralismo y el respeto por la dignidad humana.

Teniendo en cuenta este compromiso con la formación integral de ciudadanos, en la definición de la estructura del sistema curricular de los programas de posgrado, la Univer-

sidad Surcolombiana, a través de los doctorados, las maestrías y las especializaciones, se propone enfocar su trabajo en el mejoramiento de la formación y el desarrollo de capacidades y habilidades de la más alta calidad investigativa, científica, tecnológica, humanística, cultural y social. En este sentido, la universidad considera fundamental, dentro de su misión institucional, la formación de profesionales con una profunda capacidad investigativa, capaces de adelantar proyectos académicos e investigativos en el área del conocimiento en la cual fueron formados.

El Programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental está íntimamente relacionado con la investigación y, a su vez, con la producción científica y tecnológica, lo que implica que su estructuración se convierta en una estrategia concreta para avanzar en la consolidación de desarrollos científicos y tecnológicos de la región surcolombiana. Para consolidar esta propuesta de formación doctoral, el programa asume como propósitos y principios básicos los siguientes:

- Lograr que las personas y las comunidades alcancen niveles superiores de salud, afectividad, conciencia, ética, capacidad cognitiva, capacidad comunicativa, sensibilidad estética y participación en la construcción de una sociedad libre, justa, pluralista, democrática y pacífica, en armonía con la naturaleza.
- Practicar, en su desempeño académico, la racionalidad global, la rigurosidad científico-técnica y humanista, y la apertura intelectual, mediante el ejercicio permanente de la crítica, el diálogo y la productividad, enmarcados en un ambiente solidario de ética y tolerancia cultural.
- Proyectar la acción de la universidad hacia la solución de los problemas prioritarios de la región y del país.

Centrar la acción de la universidad en el desarrollo de las potencialidades de las personas, en el conocimiento científico de la región surcolombiana y del país, y en la adecuación de las organizaciones sociales a los requerimientos del desarrollo integral, equitativo y sostenible.

El Doctorado en Educación y Cultura Ambiental es el resultado de un trabajo colectivo que responde a diferentes marcos de referencia y, especialmente, surge de las necesidades regionales que permiten argumentar, de manera sólida y consistente, la necesidad y pertinencia de sus desarrollos.

Estructura curricular

La noción de currículo que soporta el Doctorado en Educación y Cultura Ambiental se entiende como el proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye el conocimiento y los saberes que se consideran válidos para alcanzar el propósito de formación (López, 2013). Desde esta perspectiva, se considera que su diseño, desarrollo y evaluación son el resultado de una acción eminentemente investigativa, producto de procesos de aproximación sucesiva y de elaboración permanente, en búsqueda de su pertinencia social y su pertinencia académica.

Congruente con la concepción de formación como “articulación entre un campo de problemas y un campo de conocimientos y saberes” (López, 2013), se ha definido como estrategia curricular básica el Núcleo Temático y Problemático (López, 2013), el cual responde a la naturaleza de dicha relación.

La flexibilización curricular se entiende como la capacidad de adecuación e incorporación de saberes, conocimientos, prácticas y desarrollos necesarios para abordar las diversas problemáticas presentes en los contextos sociales, académicos, culturales e investigativos en los cuales se inscribe el proceso de formación de doctores en Educación y Cultura Ambiental.

La flexibilidad curricular que caracteriza la estructura del programa doctoral garantiza la presencia de seminarios básicos, seminarios opcionales de profundización y seminarios electivos, los cuales no contemplan diferenciación alguna en cuanto a requisitos, correquisitos o prerrequisitos; por el contrario, se brinda completa libertad para que los estudiantes, de acuerdo con sus intereses, estructuren su ruta curricular a partir de sus propias condiciones (disponibilidad de tiempo, intereses investigativos, criterios organizativos, actitud y compromiso, entre otros), en torno al propósito y perfil de formación que orientan el programa y que garantizan el desarrollo de las capacidades y habilidades investigativas previstas.

Lo anterior significa que la estructura curricular del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental se sustenta en procesos de articulación e integración que permiten el desarrollo de seminarios investigativos, asumidos como espacios pedagógicos formativos que recogen de manera directa las problemáticas del contexto, así como los desarrollos disciplinares e interdisciplinares, lo cual garantiza que el proceso formativo tenga una relación directa con las dinámicas sociales y culturales, así como con las propias de la acción investigativa en el sector educativo.



Una de las características que soporta el proceso de articulación e integración curricular, pedagógica, didáctica y evaluativa es la estrategia curricular denominada Núcleo Temático y Problemático, entendida como “el resultado de la interacción entre un campo de problemas y un campo de conocimientos académicos y saberes cotidianos afines, que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación y construir estrategias metodológicas disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares que garantizan la relación teoría-práctica y la participación comunitaria en el proceso de formación” (López Jiménez, 2003).

Esta concepción curricular se fundamenta en la construcción y consolidación de un modelo pedagógico integrado e integrador, soportado en procesos asociados a la integralidad, la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Desde esta perspectiva, la estructura curricular del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental está constituida básicamente por tres núcleos temáticos y problemáticos, a saber: NTP de Fundamentación Básica, NTP de Investigación y Experiencias Puntuales y NTP de Investigación.

Cada uno de estos núcleos temáticos y problemáticos, como estrategia curricular holística, está integrado por seminarios que dan cuenta de las temáticas o problemáticas que subyacen o forman parte constitutiva de estos. Los seminarios que constituyen la esencia y la estructura de cada núcleo temático y problemático presentan la siguiente naturaleza y concepción:

Seminarios básicos: son aquellos espacios pedagógicos e investigativos que constituyen la parte esencial y transversal del doctorado. Se han definido un total de 24 créditos que los estudiantes deben cursar, los cuales corresponden a la responsabilidad académica e investigativa que orienta la dinámica formativa en los dos primeros años del doctorado.

Seminarios optativos de profundización: dado que la dinámica investigativa del doctorado responde de manera directa a la pertinencia social y académica que caracteriza su desarrollo, se requiere un segmento curricular que permita atender problemáticas definidas por las instituciones oferentes o temáticas emergentes derivadas de las necesidades que surgen durante su ejecución. Se han definido 8 créditos para estos seminarios.

Seminarios electivos: la flexibilidad curricular del doctorado contempla un espacio que los estudiantes pueden utilizar de acuerdo con sus intereses y necesidades

investigativas. Estos seminarios tendrán una valoración de 8 créditos y su ofrecimiento responderá a las tendencias u orientaciones investigativas propias del doctorado.

De igual manera, el plan de estudios del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental contempla el cumplimiento de otros requisitos académico-investigativos, como el siguiente:

Pasantía: para el logro del perfil de formación del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental, se ha previsto la realización de esta experiencia académica e investigativa en el exterior, la cual permite el intercambio, la socialización y la formación como resultado de un trabajo colaborativo con grupos y pares investigativos afines o cercanos a las iniciativas investigativas de los estudiantes. Se plantea un tiempo mínimo de ejecución de tres meses y un máximo de seis meses. La estructura curricular contempla 10 créditos para el desarrollo de la pasantía.

Candidatura doctoral: como requisito parcial de grado, el estudiante del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental debe presentar un examen público ante jurados previamente seleccionados, en el que dé cuenta de su aporte y contribución investigativa a la problemática inmersa en el contexto del doctorado. A este requisito se le han asignado 10 créditos, y se prevé que su desarrollo se realice hasta el tercer año.

Tesis doctoral: concebida como el objetivo central de los estudios doctorales, la tesis doctoral se asume como el principal valor agregado del proceso formativo. En la estructura curricular se le asignan 40 créditos académicos.

El número total de créditos académicos del programa de doctorado es de 100, distribuidos de la siguiente manera: seminarios (40), pasantía (10), candidatura doctoral (10) y tesis doctoral (40).

En la siguiente figura se presenta, de manera esquemática, la estructura curricular que soporta el programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental.



Figura 1. Estructura curricular del programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental.



Fuente: Grupo de Investigación PACA (2024).

Es importante destacar que la relación de cada uno de los núcleos temáticos y problemáticos guarda estrecha correspondencia con el propósito de formación y el perfil de formación que orientan los desarrollos del doctorado. A continuación, se ilustra la forma en que se concibe el desarrollo del diseño curricular.

Núcleo temático y problemático: fundamentación básica

Está integrado por el conjunto de saberes y conocimientos considerados básicos para abordar las problemáticas que constituyen la esencia del doctorado. Se desarrollará a través de diversas estrategias pedagógicas y metodológicas propias de la naturaleza investigativa del programa, en las que el seminario investigativo desempeña un papel central, en la perspectiva de propiciar y consolidar una cultura investigativa.

Figura 2. Seminario de fundamentación básica.

1. Problemática curricular de la Educación y la Cultura Ambiental. (2 Créditos)
2. Enfoques pedagógicos que subyacen en la problemática de la Educación y la Cultura Ambiental. (2 Créditos)
3. Dimensión Internacional de la problemática ambiental. (2 Créditos)
4. Políticas públicas y problemática ambiental. (2 Créditos)

Fuente: elaboración propia

Núcleo temático y problemático: experimentación e investigación específicas

Se afirma que la solidez del conocimiento es el resultado de la interacción simbiótica y creativa entre la teoría y la práctica; razón por la cual este núcleo temático y problemático está integrado por un conjunto de procesos, procedimientos, prácticas y actividades que buscan aplicar y concretar los conocimientos y saberes en situaciones contextuales específicas, con el fin de verificar el desarrollo, la apropiación y la internalización de las competencias de diversa índole que caracterizan el nivel académico de un doctorado.

Cada uno de los seminarios que hacen parte de este núcleo temático y problemático enfatiza la problemática ambiental, lo cual permite garantizar su pertinencia académica, investigativa, cultural y social.

Figura 3. Seminario de experimentación específica.

1. Investigación en Biodiversidad como una estrategia pedagógica alternativa. (2 Créditos)
2. Ecosistemas estratégicos un reto por enfrentar un proceso por desarrollar. (2 Créditos)
3. Restauración ecológica una alternativa para la construcción de cultura ambiental. (2 Créditos)
4. El ordenamiento de cuencas hidrográficas como espacio para la participación y la formación ambiental. (2 Créditos)
5. Exigencias y criterios para la elaboración y publicación científica. (3 Créditos)

Fuente: elaboración propia

Núcleo temático y problemático: líneas de investigación

La investigación se caracteriza por ser la impronta esencial del doctorado; razón por la cual los seminarios de este núcleo temático y problemático se constituyen en el medio concreto para garantizar su desarrollo.

El nivel de doctorado está fuertemente sustentado en la cultura y la práctica investigativa; por ello, estos seminarios se constituyen en el segmento sustantivo de la estruc-



tura curricular propuesta. La formación conceptual y teórica del accionar investigativo, así como, de manera complementaria, el desarrollo concreto y práctico de programas y proyectos investigativos orientados a la problemática central del doctorado, se constituyen en el eje central de la estructuración de este núcleo.

Figura 4. Seminario de líneas de investigación.

1. Gestión de sistemas ambientales. (3 Créditos).
2. Sociología del Postconflicto en el contexto colombiano. (4 Créditos).
3. Naturaleza de los enfoques investigativos en la producción de conocimiento. (4 Créditos).
4. Currículos, pedagogías y didácticas. (4 Créditos).
5. Formulación del Proyecto de Investigación Doctoral. (3 Créditos)

Fuente: elaboración propia

El núcleo temático y problemático (NTP) es una estrategia alternativa que pretende integrar la teoría con la práctica; la docencia, la investigación y la proyección social; los saberes académicos, científicos, tradicionales, cotidianos, culturales y tecnológicos (Santos, 2003); el trabajo individual con el trabajo colectivo y, fundamentalmente, el trabajo autónomo de estudiantes y docentes.

Para apoyar esta estrategia de integración, ha sido necesaria la articulación de componentes fundamentales para el desarrollo de la investigación en el programa: el seminario investigativo, las tutorías de investigación y las actividades de integración y complementación. El primero está orientado a fortalecer el trabajo interdisciplinario y el desarrollo académico e investigativo de los estudiantes; las segundas, a consolidar, mediante aportes teóricos, conceptuales y metodológicos, el desarrollo de los proyectos de tesis; y las terceras, a estimular y consolidar la participación activa de los estudiantes en eventos científicos relacionados con las líneas de investigación en las que se sustenta el programa. Estos espacios de construcción de conocimiento (seminarios, salidas de campo y foros) han permitido el desarrollo de proyectos de investigación de alto impacto.

Desde la Oficina de Relaciones Nacionales e Internacionales (ORNI) de la Universidad Surcolombiana, se promueven actividades de cooperación y desarrollo en los ámbitos académico, científico, investigativo y cultural de la comunidad universitaria, mediante el

establecimiento de convenios interinstitucionales que fomentan la cooperación y los intercambios académicos y científicos a nivel regional, nacional e internacional.

Partiendo de esta política institucional, la Universidad Surcolombiana ha suscrito, en los últimos cuatro años, convenios de carácter nacional e internacional.

Es pertinente señalar que el programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental ha establecido cinco convenios nacionales y cuatro convenios internacionales. Los convenios de cooperación existentes se han suscrito con instituciones universitarias como la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Pedagógica Nacional de México, así como con la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad de La Frontera de Chile.

Línea de investigación

El programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental, con el apoyo y el trabajo en equipo de docentes, administrativos y grupos de investigación, ha desarrollado cinco líneas de investigación que se han constituido en pilares fundamentales de la investigación y de la estructura curricular del doctorado.

Se entiende por línea de investigación “la estrategia organizativa que permite integrar las diferentes iniciativas, propuestas, proyectos y programas de investigación en un campo específico de la realidad, cuyo propósito central es avanzar en la producción, recontextualización, transferencia, aplicación e innovación del conocimiento científico, técnico, académico, político y sociocultural”. Las tesis doctorales se integran en las diferentes líneas de investigación que soportan el Doctorado en Educación y Cultura Ambiental.

El Doctorado en Educación y Cultura Ambiental ha definido como criterios para la construcción de las líneas de investigación los siguientes:

Carácter institucional: la línea de investigación pretende, con su desarrollo, aportar resultados directamente comprometidos con el cumplimiento del proceso misional de investigación, que hace parte estructural de la dimensión teleológica de la universidad. Esto implica que los desarrollos investigativos de las facultades y programas tendrán una orientación en su dinámica a través de las líneas, así como un referente que garantice la pertenencia institucional y la pertinencia investigativa de sus producciones.

Naturaleza interdisciplinaria y problemática: frente a la complejidad de la realidad actual, globalizada e internacionalizada, asociada al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, todas las líneas de investigación de la universidad deben responder a una naturaleza disciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria que facilite la comprensión de las problemáticas inherentes a su horizonte de sentido.



Resultado de la decantación y acumulado histórico: la línea de investigación se configura como un concepto integrador de diferentes trabajos investigativos realizados en tiempos y espacios diversos. Esto permite afirmar que es una construcción histórica que se diferencia estructuralmente de un proyecto, pues se constituye en la organización, depuración y sistematización de un acumulado de investigaciones desarrolladas en la universidad.

Criterio para la definición de la política investigativa: las políticas de investigación institucionales deben estar sólidamente estructuradas; en este sentido, la línea de investigación, además de su carácter institucional, se convierte en un dispositivo para la definición, implementación, desarrollo y evaluación de los planes institucionales de investigación consignados en el plan de desarrollo institucional.

Concreción de su apalancamiento financiero: la investigación de calidad requiere soportes financieros adecuados y suficientes para su consolidación. La existencia de líneas de investigación claramente establecidas permite a la universidad contar con un marco de referencia que oriente la toma de decisiones en materia financiera.

En consecuencia, el Doctorado en Educación y Cultura Ambiental orienta el desarrollo del trabajo investigativo hacia la concreción de las siguientes líneas de investigación:

Líneas de investigación

Enfoques educativos para la construcción de una cultura ambiental

Los diferentes grupos de investigación que, en el campo de la educación, participan en este proyecto doctoral cuentan con desarrollos investigativos inherentes a la problemática relacionada con los enfoques educativos y su aporte e impacto en la consolidación de la cultura ambiental.

Esta línea reúne tesis doctorales relacionadas con problemáticas que subyacen en contextos escolares y no escolares, en relación con modelos, enfoques, prácticas y acciones formativas en consonancia con la problemática ambiental, expresada en sus diferentes manifestaciones.

Currículo, pedagogía, didáctica y evaluación de la educación y de la cultura ambiental

La complejidad que reviste el estudio de procesos directamente relacionados con la educación formal y no formal exige retomar desarrollos investigativos en conceptos considerados estructurantes de la formación. Por ello, esta línea integra investigaciones relacionadas con lo curricular, lo pedagógico, lo didáctico y lo evaluativo, imbricados en el campo de conocimiento construido a partir de la relación entre educación y cultura ambiental.

Es importante destacar que los grupos de investigación vinculados a este proyecto doctoral cuentan con una amplia producción en este campo.

Investigación y formación para la gestión de sistemas ambientales

Esta línea de investigación tiene como objetivo identificar, describir y jerarquizar los ecosistemas estratégicos en el Huila y la región surcolombiana, con énfasis en áreas de mayor relevancia, como las ecorregiones, vinculando los grupos humanos que interactúan con ellas, con el fin de elaborar modelos de gestión que enriquezcan el conocimiento, promuevan la divulgación de valores ambientales y fomenten el aprovechamiento sostenible de estos ecosistemas.

Investigación para la formación en biodiversidad y ecosistemas estratégicos

Esta línea de investigación tiene como objetivo ampliar y profundizar el estudio de los grupos taxonómicos y el nivel de detalle en los análisis biológicos y ecológicos en la región surcolombiana, así como enfatizar en especies endémicas y en aquellas con distintos grados de vulnerabilidad, dada su relevancia global frente a las amenazas a su supervivencia y al deterioro de las condiciones ambientales.

Ecología de los saberes

La dinámica del conocimiento actual se caracteriza por una mirada plural de los diversos conocimientos y saberes. A partir de los aportes de autores como Boaventura de Sousa Santos, Enrique Leff, Aníbal Quijano, Humberto Maturana, Patricia Noguera, Orlando Fals Borda y Francisco Varela, entre otros, quienes han contribuido con referentes epistemológicos, teóricos, conceptuales y políticos, se consolida una perspectiva orientada a un pensamiento auténticamente latinoamericano.



En este marco, el Grupo de Investigación PACA, clasificado en categoría A por Minciencias, ha incorporado la línea de investigación Epistemologías del Sur a su programa, constituyéndose en un referente para los desarrollos investigativos de la maestría en Educación.

Desarrollos metodológicos

Como resultado de la implementación de estrategias metodológicas participativas — como el seminario investigativo, las prácticas y salidas de campo, la elaboración de ensayos, la producción de artículos, la consulta de bases de datos y las pasantías nacionales e internacionales, entre otras—, se propicia en los estudiantes del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental el diálogo de saberes, la negociación cultural, la construcción de sentido y la solución de problemas concretos.

Lo anterior implica que, de acuerdo con el perfil de egreso, se espera el fortalecimiento de capacidades y habilidades lectoras y escriturales, el desarrollo de la lectura crítica, la producción de textos académicos, el liderazgo y la innovación, así como un compromiso directo con las necesidades del contexto, la región y el territorio.

De manera complementaria, el diseño, desarrollo y ejecución de las prácticas y salidas de campo programadas en los seminarios responden a las necesidades formativas de los estudiantes y a problemáticas propias del campo de la educación y la cultura ambiental. Esto permite identificar necesidades individuales de aprendizaje, establecer metas y promover procesos de autoevaluación, así como la apropiación de capacidades y habilidades que contribuyen al logro de los propósitos formativos del doctorado.

Asimismo, la estructura curricular del doctorado contempla como práctica pedagógica esencial el seminario investigativo, entendido como una estrategia fundamental que promueve en los estudiantes una actitud activa frente al conocimiento y que funciona como un dispositivo clave para el desarrollo de procesos de indagación sistemática, recontextualización, resignificación de saberes y solución de problemas en los ámbitos teórico, conceptual y operativo. De igual manera, fomenta el intercambio de conocimientos y experiencias, y articula los procesos que garantizan la formación de alto nivel y el desarrollo de las líneas de investigación del doctorado, generando impacto en las tesis doctorales en relación con problemáticas de la ciencia, la tecnología y la innovación.

Caracterización de los doctorandos

Las nueve cohortes que actualmente constituyen el Programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental están integradas por profesionales de diferentes áreas del conocimiento (ingenieros, abogados, enfermeros, licenciados, psicólogos, entre otros), lo cual permite un diálogo permanente desde diversas perspectivas epistémicas.

A través de las entrevistas de admisión se indaga sobre los antecedentes investigativos, la producción académica, su circulación y la apropiación de los resultados derivados de las acciones investigativas.

Es preciso destacar que una parte significativa de los egresados graduados (27) se desempeña en la educación superior; algunos hacen parte de grupos de investigación, así como de iniciativas de creación y fortalecimiento de semilleros de investigación. Asimismo, en la actualidad, el número promedio de estudiantes por cohorte es de nueve, lo cual ha permitido la consolidación de las líneas de investigación a partir de las tesis doctorales desarrolladas.

Consideraciones finales

En consonancia con la definición de currículo anteriormente expuesta, que lo concibe como un proceso de investigación permanente, se plantea la necesidad de mantener los siguientes aspectos estructurales del doctorado:

- a) Los problemas como estrategia básica en la estructuración curricular.
- b) La atención a las necesidades de los contextos internacional, nacional, regional e institucional.
- c) El carácter participativo y democrático del programa.
- d) Evitar su masificación.
- e) Garantizar la relación entre teoría y práctica (incluyendo visitas de campo y trabajo territorial).
- f) Consolidar su interacción en los ámbitos internacional, nacional, regional y local.
- g) Garantizar la difusión de los resultados de las tesis (revista PACA, indexada en 33 bases de datos internacionales y reconocida en Publindex).
- h) Mantener derechos académicos accesibles para los doctorandos (9 SMLV por semestre, con 10 % de descuento para egresados y 10 % adicional por ejercer el derecho al voto).



- i) Vincular a los doctorandos en la dirección de trabajos de la Maestría en Educación.
- j) Garantizar la pasantía internacional.
- k) Exigir el examen de candidatura.
- l) Realizar la defensa pública de la tesis doctoral.
- m) Asegurar la aprobación unánime de los jurados (internacional, nacional e institucional).

Lo anterior garantiza la calidad y excelencia de este nivel de formación y se constituye en un referente para la discusión actual en Colombia sobre las condiciones mínimas en la formación de doctorados en Educación, en un contexto de creciente oferta nacional e internacional.

Lo expuesto presenta una visión global de la experiencia de formación doctoral en Educación que adelanta la Universidad Surcolombiana, a través de su Facultad de Educación. En el panel “Modelos formativos doctorales en educación y la identidad educativa latinoamericana” se precisarán algunos aspectos puntuales que permitirán un debate organizado, orientado a la consolidación de la cultura latinoamericana en la formación doctoral en educación.

Neiva, mayo de 2025.

Referentes documentales

- López, N. (2003). *La deconstrucción curricular*. Colección Seminarium. Editorial Magisterio Paideia Surcolombiana, (9), 95–98. <https://doi.org/10.25054/01240307.1028>
- López, N. (2011). *Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana*. Editorial Universidad Surcolombiana.
- López, N., Celeita, L., y Perdomo, W. (2016). *Identidad profesional o incoherencia curricular*. Editorial CICE.
- López, N. (2012). *La deconstrucción social*. Editorial Magisterio.
- Grupo de Investigación PACA. (2022). *Informe de autoevaluación del Programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental*.
- Grupo de Investigación PACA. (2020). *Documento maestro de renovación del registro calificado del Programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental*.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



PANEL



Formación doctoral, confrontación de modelos y tradición latinoamericana

Sergio Emiliozzi

Universidad de Buenos Aires

Resumen

La siguiente presentación se propone, en primer lugar, realizar un análisis del proceso de surgimiento y consolidación de los doctorados en América Latina.

En términos globales, el número de doctores viene aumentando sostenidamente en las últimas décadas, y ese proceso hoy se manifiesta particularmente en los países asiáticos y latinoamericanos. Se tratará de reflexionar, en este punto, si existen particularidades -para este nivel de formación- que sean propias de los países de la región.

En segundo lugar, se considerarán los debates que en varios países de la región comienzan a generarse en torno a la emergencia de los doctorados profesionales.

Desde un análisis internacional, las mayores variaciones al hablar de modelos de formación doctoral se dan entre doctorados académicos y doctorados profesionales, pero también incluyen a la estructura, el acceso al programa doctoral, el tiempo de permanencia y la importancia de la disertación de investigación.

El intenso debate en torno a la formación doctoral que se identifica en las últimas décadas, no se presenta dissociado del debate por la empleabilidad de los doctores. Que los doctores presenten menores niveles de desempleo, o que aumente la demanda de doctores (no siempre al mismo ritmo que el crecimiento de su producción) no supone la extinción del problema, en especial cuando la pregunta se plantea en torno al modo de optimizar el aporte de esos doctores al desarrollo.

La idea-fuerza que vincula el desarrollo económico de un país con la disponibilidad de recursos humanos altamente calificados, esto es, una masa crítica de doctores, ha llevado a repensar conceptos y nociones en los que se encuentran implícitas las siguientes preguntas: ¿son adecuadas las estrategias de formación doctoral?; ¿cómo garantizar que el desarrollo académico en ese nivel se traduzca en la perspectiva de obtener un trabajo acorde a las capacidades?; Los doctores pueden ser solo pensados en términos de aporte directo a la innovación? ¿Y mas aun a la innovación productiva? ¿cómo vincular la formación de los doctores a las necesidades productivas de las distintas sociedades?

Y más: ¿Deben ser consideradas en este debate todas las disciplinas por igual? Aquí en especial serán analizados los doctorados en educación y el debate en torno a la emergencia de los nuevos doctorados profesionales en la disciplina.

Se apelará, a la vez, al empleo de estudios que reflexionan sobre ese proceso en mas de 50 universidades de calidad mundial, las principales semejanzas y diferencias entre ambos modelos y como esos debates están comenzando a desarrollarse en algunos países de la región.

En tercer lugar, se analizará la situación del doctorado en educación de la Universidad de La Plata en Argentina, con una historia de mas de 100 años y la manera en que el mismo está dando el debate en torno a demandas de formación profesional y no solo académicas.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



SIMPOSIO



Para um doutorado decolonial, colaborativo e solidário

Lynn Mario T. Menezes de Souza

Universidade de São Paulo

Esta apresentação propõe reflexões a partir do meu contexto institucional na Universidade de São Paulo, cujo relatório de 2024 concluiu que os estudos doutorais estão desatualizados. Isso ocorre porque, no Brasil, universaliza-se o doutorado como a forma mais valorizada de pós-graduação; pressupõe-se que o mestrado seja um mero, porém necessário, preâmbulo e, assim, os estudos doutorais costumam durar em torno de oito anos.

Além disso, os estudos doutorais atuais não atendem às expectativas da sociedade, por serem demasiadamente teóricos, atrelados a disciplinas específicas e distantes dos desenvolvimentos tecnológicos contemporâneos.

Minhas reflexões partem, especificamente, do contexto das Ciências Humanas, o que nos leva a refletir sobre nossa herança colonial e o atual contexto socioeconômico neoliberal. Apesar de o relatório de 2024 denunciar a falta de atualização tecnológica nos doutorados em geral, ele deixa de enfatizar a importância das teorias críticas nesses estudos, especialmente valorizadas nas Ciências Humanas.

Dessa forma, minhas reflexões serão contextualizadas em termos de minhas pesquisas em teorias críticas, mais especificamente nas ontoepistemologias decoloniais. Embora critiquem a universalização, essas teorias não recorrem à relativização, mas sim a uma complexa relacionalidade sócio-histórica entre linguagens e contextos. Essas abordagens enfatizam a necessidade de desconstruir a herança ontoepistemológica colonial que herdamos e que continua a predominar em nossos doutorados, para que ela passe a conviver, de modo frutífero, com outras ontoepistemologias existentes em nosso contexto específico.

As teorias críticas decoloniais atuam em duas frentes: por um lado, criticam a conceituação do saber e da ciência como algo teórico, universal, racional e não situado; por outro, questionam a conceituação da metodologia científica, do agir na pesquisa e no ensino, que ainda seguem modelos coloniais.

Partindo disso, esta apresentação propõe alternativas ontoepistemológicas e metodológicas já implementadas em minha instituição, nas quais o foco recai sobre a colaboração na produção do saber e em sua disseminação.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



SIMPOSIO



Simposio “Alcances y efectos de la investigación doctoral en educación: transformaciones sociales y culturales”

Yeimy Cárdenas Palermo

Universidad Pedagógica Nacional

El simposio contó con la participación de los doctores Lynn Mario Menezes de Souza, profesor titular del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de São Paulo; Dora Lilia Marín, directora de Calidad de Educación Superior del MEN; y William Mora Penagos, profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y coordinador del énfasis en Educación en Ciencias del DIE-UD.

Sus presentaciones permitieron vislumbrar los alcances y efectos de la investigación doctoral desde tres perspectivas diferentes: la oferta y la política pública; los efectos contextualizados y focalizados en personas que han cursado estudios de doctorado en educación en el país; y el análisis contextual, crítico y propositivo de los estudios en el área de las ciencias humanas en la Universidad de São Paulo.

Las presentaciones de los tres conferencistas permitieron identificar algunas lecturas comunes sobre los alcances de los doctorados en educación. En el ámbito internacional, se reconocen aportes a la producción de nuevo conocimiento sobre distintos aspectos del campo de la educación, tanto en el plano teórico como en el práctico. No obstante, cuando estos alcances y efectos se analizan de manera más focalizada en Colombia, se evidencian algunas problemáticas y tensiones, entre ellas:

Tensiones entre el alcance territorial de las políticas de formación posgradual, las exigencias de calidad y las necesidades de las comunidades. Se observan desequilibrios entre la oferta territorial de doctorados, los impactos esperados en la producción de

conocimiento y la formación de comunidades académicas. Tensiones entre los criterios de producción académica de los doctorados y sus resultados concretos.

Esta cuestión se hace visible, especialmente, en las tesis, en las que se identifican problemas artificiales y autorreferenciales, metodologías estandarizadas en las líneas de investigación, problemas alejados de las instituciones educativas y del ejercicio docente, así como estados de la discusión superficiales, lo que dificulta la delimitación de problemas contemporáneos y pertinentes y la comprensión del impacto global e internacional de los resultados de investigación.

Tensiones entre las exigencias de las políticas, las demandas de los programas y la financiación o las condiciones concretas para cursar estos estudios, en particular en el caso de los profesores de educación básica, quienes reciben apoyos para la matrícula, pero no cuentan con descarga de tiempo para estudiar ni con apoyos para investigar. Tensiones entre las regulaciones oficiales de calidad para los programas de doctorado y la oferta de estudios, especialmente aquella promovida por agencias internacionales con condiciones académicas débiles. Frente a esta problemática, queda abierta la pregunta por el papel del Ministerio y por la responsabilidad de las comunidades científicas y académicas en la oferta formativa.

Estas cuestiones plantean varias preguntas para orientar la formación doctoral en educación, entre ellas: ¿cómo integrar los resultados de investigación doctoral en la organización educativa de los colegios y en el campo de desempeño real de los profesores de educación básica, quienes son, en su mayoría, quienes cursan doctorados en educación? ¿Cómo reorientar las políticas de formación en educación para favorecer a los maestros de las diferentes regiones del país interesados en realizar estudios de doctorado?

Finalmente, desde un análisis basado en teorías críticas, específicamente decoloniales, en el simposio se interrogó el sentido mismo de lo que puede considerarse “alcances e impactos de la investigación doctoral”, precisando el valor que, desde las humanidades, tiene, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento crítico y de una visión de mundo como “impacto”, el cual suele ser invisibilizado desde referentes científicistas y productivistas.

A partir del reconocimiento de las particularidades de los estudios de posgrado en humanidades y de una experiencia de formación doctoral en el campo de las lenguas modernas (en la Universidad de São Paulo), en el simposio se propuso como alternativa

—frente a la conceptualización del conocimiento/ciencia como universal, racional y no situado— una perspectiva que potencia la relación sociohistórica entre lenguajes y contextos, en coherencia con enfoques decoloniales que, sin embargo, no están exentos de problematizaciones. Entre ellas, se destacan las contradicciones que pueden surgir en la construcción de objetos de investigación y en la formulación de marcos teóricos y metodológicos más articuladores entre lo local y lo global, y más sensibles a la complejidad de las problemáticas en el campo de la educación.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



SIMPOSIO



La formación del profesorado en la didáctica de las ciencias sociales: líneas de investigación, tendencias y retos

Martha Cecilia Gutiérrez G.

Profesora, Universidad Tecnológica de Pereira
mgutierrez@utp.edu.co

La formación del profesorado en la didáctica de las ciencias sociales (DCS) constituye una línea de investigación con un crecimiento progresivo en las últimas décadas en Iberoamérica (Vidal et al., 2025; Felices et al., 2018; Rodríguez et al., 2022).

En este ámbito, se identifican tres tipos de formación docente, cada uno con desarrollos investigativos particulares (Santisteban et al., 2022; Gómez et al., 2020):

Formación inicial del profesorado de educación secundaria (etapa en la que se enseñan geografía e historia), donde se concentra el mayor número de investigaciones y tesis doctorales. Los temas abordados incluyen el pensamiento y la conciencia histórica, las finalidades de la enseñanza de la historia, la cultura política, la educación patrimonial y los temas controvertidos (Gómez et al., 2020; Aranda y López, 2017).

Formación inicial del profesorado de educación primaria y educación infantil (que imparte todas las áreas del currículo), ámbito en el que la investigación es escasa (Vidal et al., 2025). Los estudios existentes se centran principalmente en los libros de texto, el currículo, las representaciones o concepciones sociales sobre la enseñanza del conocimiento social y las experiencias de innovación en la formación docente.

Formación permanente del profesorado en ejercicio que enseña ciencias sociales en la educación básica y media, área con poca investigación, principalmente focalizada en la didáctica de la historia. La investigación en didáctica de la geografía es aún menor y se relaciona con las finalidades de la enseñanza del área, la demografía y los conocimientos geográficos en temas como la interculturalidad, la migración y la diversidad (Gómez et al., 2020).

De acuerdo con los balances e informes de esta línea de investigación (Vidal et al., 2025; Santisteban et al., 2022; Gutiérrez y González, 2024), los intereses investigativos en el área han evolucionado a lo largo del presente siglo. Cada vez se privilegian más los estudios y las tesis doctorales en temáticas específicas, como la enseñanza y el aprendizaje, los temas controvertidos, los problemas socioculturales o socioambientales, el género, la diversidad, la formación política, el pensamiento crítico, el pensamiento social y la ciudadanía democrática, entre otros. Estos enfoques reflejan una perspectiva más integrada e interdisciplinaria de las ciencias sociales.

En general, la investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales evidencia la necesidad de profundizar en las prácticas educativas en todos los niveles del sistema, incluyendo lo que ocurre en las aulas universitarias donde se forma al profesorado. Los estudios muestran que esta formación no prepara adecuadamente a los docentes para la toma de decisiones curriculares deliberadas sobre qué, para qué y cómo se enseñan y se aprenden las ciencias sociales en las distintas etapas educativas (Fernández et al., 2025).

En esencia, es crucial avanzar en la investigación sobre las prácticas educativas, con el fin de aportar herramientas para la formación de un profesorado crítico, capaz de superar la estandarización actual del área y de contribuir a la construcción de un campo de estudio interdisciplinario, cercano a los contextos escolares.

Lo anterior permite que lo enseñado y lo aprendido en la universidad tengan una mayor conexión con los problemas del presente y aporten a la formación de ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la democracia y la justicia social.

Referencias

Aranda, A., y López, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en didáctica de las ciencias sociales. *REIDICS*, (1), 1–20.

- Felices-De la Fuente, M. M., Martínez-Rodríguez, R., y Martínez-Rodríguez, R. (2018). Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales: aportes y nuevas perspectivas. *REIDICS*, (3), 119–138.
- Fernández-Martínez, L., Chaparro-Sainz, Á., y Felices-De la Fuente, M. M. (2025). Investigar las prácticas docentes universitarias para la mejora de la formación inicial del profesorado. En E. Vidal, J. Pons y N. González (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales en la formación de docentes de infantil y primaria*. Editorial Universidad de Murcia.
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R., y Rodríguez-Medina, J. (2020). La investigación en didáctica de las ciencias sociales en revistas españolas de ciencias de la educación: un análisis bibliométrico (2007–2017). *Revista de Educación*, (389), 15–40.
- Gutiérrez, M., y González, G. (2024). *La formación del pensamiento: una perspectiva interdisciplinaria*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rodríguez-Pérez, S., Acosta-González, W., y Aponte-Hernández, J. (2022). Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 21–142.
- Santisteban-Fernández, A., González-Monfort, N., y González-Monfort, G. (2022). Una línea de investigación sobre formación del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. En C. R. García-Ruiz y Á. Chaparro-Sainz (Eds.), *Prácticas docentes universitarias en didáctica de las ciencias sociales: investigaciones y experiencias*. Dykinson. <https://elibro.net/es/ereader/uab/224914?page=131>
- Vidal, E., Pons, J., y González, N. (Eds.). (2025). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación de docentes de infantil y primaria*. Editorial Universidad de Murcia.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



SIMPOSIO



La enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia: tensiones entre lo disciplinar y lo pedagógico

Diego H. Arias Gómez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La ponencia expone el devenir y los desafíos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia. Se centra en las tensiones y los reclamos disciplinares en este campo, en el marco de una lucha por la hegemonía en la construcción de este saber social.

Se examina cómo la historia de las ciencias sociales escolares ha estado influida por contextos políticos, sociales y educativos. Esta disputa no es solo académica, sino que también refleja intereses ideológicos y políticos, pues cada saber promueve una visión particular de la sociedad y de su desarrollo.

Asimismo, se aborda la manera en que los planes de estudio y las políticas educativas han oscilado entre enfoques integradores y enfoques disciplinares específicos, lo que ha generado debates sobre la pertinencia y la eficacia de cada modelo. Se critica la tendencia a fragmentar el conocimiento social en disciplinas aisladas, lo cual limita la comprensión integral de los fenómenos sociales, propósito central de la formación del sujeto escolar en el área de las ciencias sociales y la historia. Este asunto resulta especialmente relevante a propósito de la Ley 1874 de 2017 y de las recomendaciones de la Comisión Asesora para la recuperación de la enseñanza de la historia en las aulas.

Finalmente, se propone una reflexión sobre la necesidad de repensar la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva más crítica y atenta a la lectura de las coyunturas actuales, que permita a los estudiantes comprender la complejidad de la realidad social colombiana y fomente su participación activa en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.



CoFoDE

**CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN**

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025