



Pedagogías para la diferencia

Diálogos entre
saberes propios,
bienestar y prácticas
educativas situadas

Pedagogías para la diferencia

Diálogos entre saberes propios,
bienestar y prácticas educativas
situadas

Coordinador

Jhon Jairo Angarita Ossa Ph.D.



Santiago de Cali, Colombia

2026

Catalogación en la publicación - Biblioteca Nacional de Colombia

Negrín da Silva, Diana, Prólogo.

Pedagogías para la diferencia: Diálogos entre saberes propios, bienestar y prácticas educativas situadas / Diana Negrín da Silva; prólogo, Jhon Jairo Angarita Ossa; editor y compilador. - Primera edición. Colombia: Editorial Idear, 2026. 138 p.; tablas, fotografías, gráficos.

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

1 recurso en línea: archivo de texto: PDF.

ISBN: 978-628-97725-1-7 (Libro digital)

1. Educación propia 2. Interculturalidad 3. Currículo intercultural 4. Identidad cultural indígena 5. Rito de iniciación de la mujer Wayuu 6. Población indígena Wayuu 7. Metodologías montaÑeras 8. Investigación Acción Participativa 9. Memoria biocultural 10. Modelo Pedagógico social cognitivo 11. Diversidad Cultural 12. Aprendizaje social y emocional (SEL) 13. Inteligencia artificial 14. Competencia digital docente 15. Salud mental 16. Bienestar Universitario 17. Educación superior 17. Fotografía callejera 18. Investigación cualitativa 19. Métodos visuales

CDD: 370.117

Primera edición, Julio de 2026

© Fidelia Nieves Asís

© Irene Verbel Sierra

© Adriana Marcela Paredes Mosquera

© Zamir Alfredo Montero Pertuz

© Zuany Luz Paba Argote

© Andrea Carolina Ruiz Lacouture

© Carmen Rocío Núñez Chacón

© Jhenifer Mailec Rincón Guevara

© Aurelia Patricia Quiñónez Granados

© Rafael Andrés Redondo Herrera

© Dairon Costa Carranza

© Claudia Marcela Montaño Aramburo

© Leonardo Herrera Cúellar

Editorial IDEAR

Avenida 8c Oeste No. 31b-130

Edificio Villa de las Palmas

Distrito de Santiago de Cali. - Colombia

corpoidearcrea@gmail.com

<https://editorialidear.com//>

Comité Científico Editorial IDEAR

Editor: Jhon Jairo Angarita Ossa

Diagramación: María Alejandra Gómez Gallego

Diseño de portada: María Alejandra Gómez Gallego

Revisión de estilo: David Andrés Timote Penagos

Soporte Editorial: Yolima Pipicano

Santiago de Cali, Colombia, 2026

ISBN: 978-628-97725-1-7 (Libro digital)



Hecho en Colombia - Made in Colombia

La EDITORIAL IDEAR, en su calidad de editora y bajo la autorización de los autores, quienes poseen los derechos patrimoniales, y en su propósito de contribuir con la difusión y divulgación del conocimiento, la producción intelectual y la educación, dispone autorizar la reproducción impresa, así como su distribución, reproducción digital y puesta a disposición de la totalidad o parte del presente libro de manera libre y gratuita, en tanto se mantenga la integridad del texto y se dé la correspondiente cita a sus autores y mención institucional. No se autoriza la realización de versiones derivadas ni traducciones o adaptaciones. Queda prohibida la comercialización o venta a cualquier título de este material.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no comprometen al pensamiento institucional de la EDITORIAL IDEAR, ni generan responsabilidad frente a terceros.

Comité Editorial

Dra. Ana Paula Pimentel Walker

Universidad de Michigan, USA.

Dr. Luis Carlos Pitalua

Universidad de Córdoba, Colombia.

Dra. Elizabeth Gómez Etayo

Universidad estatal de Campinas, Brasil.

Dr. José Enrique Cortez Sic

Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

Dra. Lilliam María Macías Lara

Universidad del Magdalena, Colombia.

Dr. Alfredo Cortés Robles

Universidad Pedagógica Nacional, México

Dr. Nilson Javier Ibagón Martín

Universidad de Murcia, España.

Dr. Juan Carlos Guarnizo Usuga

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. Saren Leonor Pimienta Semprun

Universidad de la Guajira, Colombia.

Dra. Julieta Echeverría

FLACSO, Argentina

Dr. Ernesto Israel Santillán

Universidad Autónoma de Baja California, México.

Dra. Diana Negrin Da Silva

Universidad de California, Berkley, USA

Dr. Saúl Alejandro García

Universidad Nacional Rosario Castellanos, México.

Dr. Mariano Alberto Isla Guerra

Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cuba

Dr. Guillermo López Varela

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,
México.

Dra. Anny Ocoró Loango

FLACSO, Argentina

Dra. Gloria Inés Montoya Duque

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Argentina.

Mg. Iskra de la Cruz Hernández

Universidad Industrial de Santander, Colombia



Prólogo

La educación confronta un parteaguas singular en el Siglo XXI atravesado por rupturas y transformaciones en las esferas político-económicas y sociales donde el mercado y el Estado generan un sentido de caos siempre latente, casi incontrolable. Vivimos una época en donde las estructuras tradicionales erigidas por la novedad de los estados nación modernos fundados en los siglos XIX y XX se enfrentan a una lista interminable de contradicciones, contracciones, y escisiones. Sin embargo, como latinoamericanos, nos aferramos a la esperanza de nuevos horizontes anclados a nuestras profundas y variadas raíces culturales, geográficas y epistémicas.

En América Latina el sistema educativo primario y secundario sin duda se formaron con la misión explícita de crear ciudadanos que se enseñaran y se dejaran ser enseñados a identificarse bajo los ejes de sus nacionalismos respectivos. La educación formal a servicio de la homogenización cultural se basó en la creencia que esto permitiría modernización y desarrollo bajo nociones occidentales y un sentido de civismo unido para poblaciones heterogéneas, desiguales, y desamparadas. Los modelos de aprendizaje públicos se crearon bajo este mantra homogeneizador de estado-nación. No obstante, estos modelos se enfrentaron insesantemente a los retos geográficos y demográficos que separan zonas rurales de urbanas, poblaciones racializadas y socioeconómicamente marginadas, y las identidades étnicas y autónomas resilientes que no se prestan a la subsunción cultural mestiza.

Las primeras décadas del actual siglo son sin duda un momento parteaguas en el que el Estado busca la forma de mantener o desechar sistemas normativos en el que la promesa de la educación pueda aún rendir frutos para el desarrollo propio de las y los ciudadanos de Abya Yala. Como tantos otros países del continente, Colombia vive entre gobiernos que arman y desarman las exigencias populares—en donde modelos descentralizados, comunitarios, y decoloniales se ven enfrentados por la realidad cotidiana de violencia política, económica y socio-cultural.

¿Cómo entonces forjar modelos para la educación cotidiana para las y los jóvenes en una Colombia herida pero resiliente? El presente libro coordinado por el Dr. Jhon Jairo Angarita Ossa muestra un profundo compromiso con la educación popular en donde los

saberes ancestrales se complementan con las necesidades críticas del hoy en día. Dividido en tres partes, *Pedagogías para la diferencia*, muestra los alcances y retos de distintas prácticas pedagógicas en varias comunidades rurales, urbanas, indígenas e interculturales de Colombia. El lenguaje, la danza, los ejercicios lúdicos, puestas en escena de la libertad cognitiva, y las prácticas bioculturales situadas permiten dar una mirada expansiva a la capacidad generativa de modelos educativos incluyentes y decoloniales.

Los autores utilizan métodos diversos y participativos para describir los contextos históricos y geográficos de cada una de sus escenas y generan discusiones críticas sobre las evidencias presentadas por cada estudio de caso. Poniendo énfasis en las prácticas pedagógicas situadas y la relación del aprendizaje con el territorio biocultural, los autores reúnen propuestas para seguir tejiendo un futuro alentador en aulas distintas y con tecnologías tan conocidas como la fotografía, o emergentes y debatidos como la inteligencia artificial.

Ante los desafiantes horizontes que seguimos viviendo en Abya Yala, *Pedagogías para la diferencia*, presenta un paso hacia las teorías y prácticas que refuerzan nuestra biodiversidad y riqueza epistémica a través de cada etapa de aprendizaje.

Dra. Diana Negrín da Silva

Geografía UC Berkeley

Centro de Investigación Wixárika

Introducción

América Latina parece atravesar un momento de cambios políticos tras los nuevos resultados electorales en Perú y Colombia, estos cambios sin duda mueven la balanza hacia un modelo de derecha que hace pensar en el declive de algunas fuerzas progresistas y en la emergencia de nuevas políticas que sin duda impactaran el campo educativo. En este contexto pensar la educación en la región exige considerar las formas en que ésta se ve permeada por el poder hegemónico y por las fuerzas que ven en la educación un escenario crítico, que amenaza los intereses particulares.

Encuestiónlareflexiónsobrelaeducaciónexigefracturarlosmoldeshomogeneizadores de la modernidad eurocéntrica, aquella que históricamente ha convertido las aulas en dispositivos de asimilación y silenciamiento epistémico. Este libro, *Pedagogías para la diferencia: Diálogos entre saberes propios, bienestar y prácticas educativas situadas*, emerge no como una recopilación de teorías abstractas, sino como una cartografía de resistencias pedagógicas tejidas desde el arraigo de los territorios colombianos. La obra asume el desafío ético y político de transitar hacia una pedagogía de la diferencia, entendida como una praxis que descoloniza el saber, dignifica la ontología de las comunidades subalternizadas y restituye el lazo orgánico entre la escuela, la comunidad y la Madre Tierra.

Para fundamentar esta transición, el horizonte teórico de la decolonialidad y el pensamiento crítico afrocaribeño y latinoamericano resultan insoslayables. Franz Fanon legó una advertencia crucial sobre cómo el colonialismo despersonaliza al sujeto oprimido, introyectando una herida ontológica que fractura su identidad y por tanto su psiquis. Ante esta alienación, la pedagogía debe actuar como un espacio de liberación y humanización. Aníbal Quijano profundizó en esta matriz al acuñar el concepto de colonialidad del poder, demostrando que la dominación no concluyó con la independencia formal, sino que pervive en la clasificación social y en la jerarquización del conocimiento que sitúa a la episteme científica occidental por encima de cualquier otro saber. De manera convergente, Edgardo Lander devela cómo la naturalización de la sociedad moderna funciona como un marco universal excluyente, invisibilizando las racionalidades alternas.

Frente a este despojo, Manuel Zapata Olivella situó la herencia ancestral y el “vanguardismo existencial” como fuerzas creadoras de reexistencia, donde la memoria del

cuerpo y el territorio se vuelven lenguajes de emancipación. Por su lado, Catherine Walsh propone las pedagogías decoloniales no como una simple receta metodológica, sino como prácticas insurgentes orientadas a resistir, (re)existir y (re)vivir, sembrando condiciones para un diálogo intercultural simétrico que brote desde abajo.

Las apuestas en conjunto de los capítulos que componen este volumen materializan estos horizontes conceptuales en experiencias educativas situadas. La Parte I, dedicada a los saberes propios, el territorio y la ritualidad, deconstruye la violencia escolar formal que sufren comunidades como el pueblo Wayuu en La Guajira o las familias campesinas de la alta montaña andina de Las Hermosas en el Valle del Cauca. Las mallas curriculares estandarizadas y los calendarios rígidos estatales operan frecuentemente como un racismo institucionalizado y epistemicidios encubiertos, que comprime temporalidades sagradas —como el ritual del encierro femenino o Süttaa— o subestima las metodologías montaÑeras de cuidado ambiental. Los autores de este bloque demuestran que el territorio es un archivo vivo y un sujeto pedagógico; por ende, proponen currículos interculturales y biopraxis pedagógicas decoloniales que sitúan el fogón, la oralidad, la danza de la Yonna y los ensamblajes multiespecie como fuentes legítimas de conocimiento y justicia curricular.

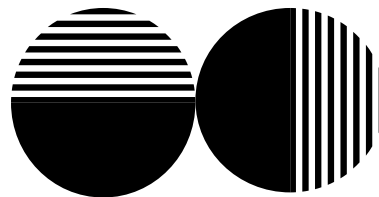
La Parte II y Parte III extienden este diálogo crítico más allá de las fronteras rurales y de los formatos escolares convencionales. Al analizar los modelos pedagógicos institucionales en escuelas multiculturales, los procesos de aprendizaje socioemocional, el uso crítico de la inteligencia artificial, la ludicidad universitaria o la fotografía callejera como herramienta de construcción social, el libro reafirma que la educación popular y situada habita cualquier grieta del sistema. La articulación de estas investigaciones demuestra que una pedagogía de la diferencia no consiste en adornar los currículos oficiales con tintes folclóricos superficiales. Consiste, en cambio, en una refundación epistémica donde el bienestar humano y más-que-humano, la memoria biocultural y la escucha activa se instituyan como los verdaderos pilares de la emancipación. En suma, estas páginas son una invitación colectiva a desaprender la rigidez colonial y a sentir-pensar una educación comprometida con la continuidad de la vida y la dignidad comunitaria.

Jhon Jairo Angarita Ossa, Ph.D.

Bibliografía

- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal. https://www.akal.com/libro/piel-negra-mascaras-blancas_34994/
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 23-68). Ediciones Abya-Yala. <https://repository.oas.org/handle/20.500.12171/50>
- Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes: El mestizaje en la sociedad humana*. Altamir Ediciones. <https://catalogo.bibliotecanacional.gov.co/>

Contenido



Saberes propios, territorio y ritualidad

13

La educación propia y la occidental: tensiones culturales en la práctica docente en una Institución Propia Wayuu en el departamento de la Guajira, Colombia

Fidelia Nieves Asís

33

El Encierro de la mujer Wayuu: Una revisión de antecedentes sobre el ritual, la identidad y las tensiones interculturales

Irene Verbel Sierra

44

Metodologías montaÑeras para el cuidado de la vida: una pedagogía intercultural desde la alta montaña de Las Hermosas (Valle del Cauca, Colombia)

Adriana Marcela Paredes Mosquera

Entre el discurso institucional y la práctica educativa situada

72

Entre la promesa institucional y la práctica situada: análisis discursivo de la apropiación del Modelo Pedagógico Social Cognitivo en una escuela multicultural de Fundación, Magdalena

Zamir Alfredo Montero Pertuz
Zuany Luz Paba Argote
Andrea Carolina Ruiz Lacouture

84

Gestión pedagógica en la articulación entre aprendizaje socioemocional y prácticas restaurativas en la escuela: análisis bibliométrico descriptivo y crítico (Scopus, 2020-2025)

Carmen Rocio Núñez Chacón
Jhenifer Mailec Rincón Guevara
Aurelia Patricia Quiñónez Granados

Educaciones más allá del aula

98

Competencias digitales del profesorado para el uso adecuado de la inteligencia artificial: una revisión sistemática con foco en formación continua y niveles de educación básica, media y superior

Rafael Andrés Redondo Herrera
Dairon Costa Carranza

112

Más allá del aula: El salón lúdico como ecosistema de Bienestar Universitario Estudiantil

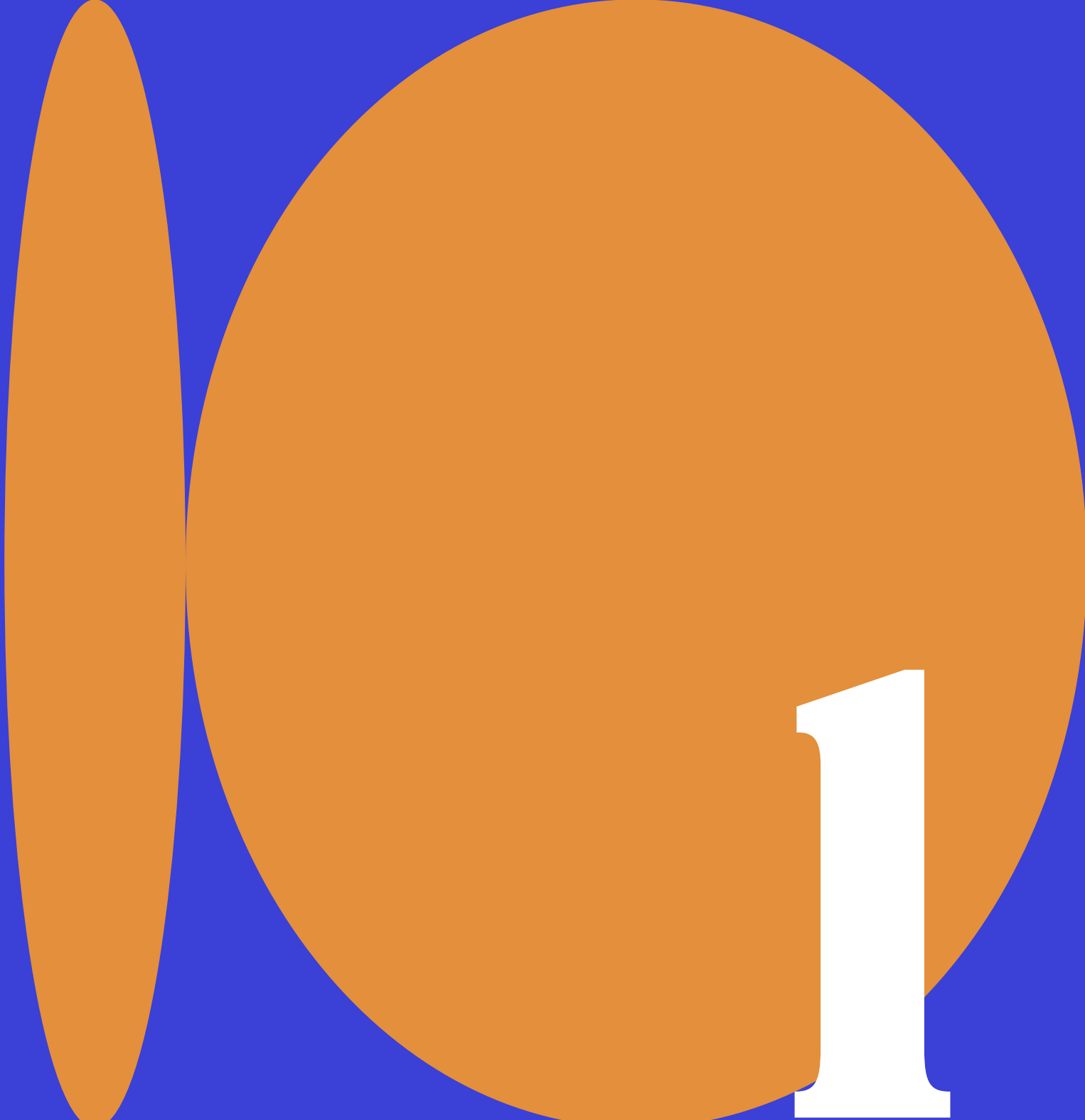
Claudia Marcela Montaña Aramburo

122

La fotografía callejera como herramienta de construcción de conocimiento social

Leonardo Herrera Cúellar





1

**Saberes propios,
territorio y ritualidad**

La educación propia y la occidental: tensiones culturales en la práctica docente en una Institución Propia Wayuu en el departamento de la Guajira, Colombia

Fidelia Nieves Asís ¹

Resumen

El capítulo analiza las tensiones entre la educación propia del pueblo Wayuu y la educación occidental en la Institución Educativa Indígena N° 3 del municipio de Maicao, La Guajira, Colombia. A través de una investigación cualitativa de tres fases –inmersión territorial, diseño metodológico dialógico y análisis hermenéutico– la autora, indígena Wayuu y doctoranda, examina cómo los modelos educativos formales impuestos por el Estado colombiano marginan los saberes ancestrales, la lengua materna (Wayuunaiki) y la cosmovisión del pueblo Wayuu.

Los hallazgos evidencian una fractura profunda entre el discurso del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), que declara el fortalecimiento de la identidad cultural, y la praxis escolar cotidiana, dominada por los Derechos Básicos de Aprendizaje y los estándares del Ministerio de Educación Nacional. Esta desconexión produce una educación descontextualizada que aliena a los estudiantes de su herencia cultural y actúa como una forma de racismo institucionalizado.

Las voces de docentes, autoridades tradicionales y sabedores identifican categorías clave como la palabra (Pütchi), el respeto, la solidaridad y la lengua materna como pilares de la identidad Wayuu en riesgo. Factores como la migración forzada, la crisis climática, el desplazamiento lingüístico y la influencia tecnológica agravan esta erosión cultural.

Como respuesta, la investigación propone un currículo propio intercultural danzante, sustentado en la Yonna y el territorio como fuentes legítimas de conocimiento, con el propósito de transitar de una interculturalidad administrativa hacia una pedagogía decolonial, dialógica y territorializada que garantice la reexistencia cultural del pueblo Wayuu.

¹ Indígena del pueblo Wayuu, docente y doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio.

Palabras clave: Educación propia Wayuu, Interculturalidad, Currículo intercultural, Decolonialidad pedagógica, Identidad cultural indígena

Abstract

This chapter analyzes the tensions between Wayuu education and Western education at Indigenous Educational Institution No. 3 in the municipality of Maicao, La Guajira, Colombia. Through a three-phase qualitative research project—territorial immersion, dialogical methodological design, and hermeneutic analysis—the author, a Wayuu woman and doctoral candidate, examines how formal educational models imposed by the Colombian state marginalize ancestral knowledge, the Wayuu language (Wayuunaiki), and the Wayuu worldview.

The findings reveal a profound disconnect between the discourse of the Community Educational Project (PEC), which proclaims the strengthening of cultural identity, and daily school practice, dominated by the Basic Learning Rights and the standards of the Ministry of National Education. This disconnect produces a decontextualized education that alienates students from their cultural heritage and acts as a form of institutionalized racism.

The voices of teachers, traditional authorities, and knowledge holders identify key categories such as the word (Pütchi), respect, solidarity, and the mother tongue as pillars of the Wayuu identity at risk. Factors such as forced migration, the climate crisis, linguistic displacement, and technological influence exacerbate this cultural erosion.

In response, this research proposes a unique, intercultural, dance-based curriculum, grounded in the Yonna (traditional Wayuu language) and the territory as legitimate sources of knowledge, with the aim of moving from an administrative interculturality toward a decolonial, dialogical, and territorialized pedagogy that guarantees the cultural re-existence of the Wayuu people.

Keywords: Wayuu Indigenous Education, Interculturality, Intercultural Curriculum, Decolonial Pedagogy, Indigenous Cultural Identity

Introducción

El presente capítulo surge como producto de una investigación en el contexto de la Institución Educativa Indígena número tres (3) del municipio de Maicao en el departamento de la Guajira, al norte de Colombia. La presencia de la educación tradicional y los diálogos

y tensiones con la educación propia son el campo que se ha propuesto abordar en la perspectiva de interpretar y fundamentar los hallazgos que emergen en esta relación.

En correlación, se encuentra que, pese a la existencia de la educación propia y la educación tradicional como políticas educativas, no se evidencia una articulación efectiva entre ambas, como es el caso de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y los planes de área; los cuales están diseñados principalmente bajo los lineamientos curriculares de la educación formal, sin la integración significativa del currículo propio.

Teniendo en cuenta lo anterior, este capítulo se sustenta en el desarrollo de la investigación como un proceso de construcción con la comunidad articulado en tres fases, las cuales se caracterizan como indagación empírica, de campo, con una profunda inmersión territorial. Este proceso permitió que la construcción del conocimiento no fuera unidireccional, sino un ejercicio de escucha activa y diálogo de saberes (Angarita Ossa y Sánchez Fontalvo, 2025)

La primera fase de la investigación inicio en el año 2023 y se constituyó como la inmersión en el territorio para la definición de los objetivos. En esta etapa inicial, se realizó una inmersión profunda en el territorio, permitiendo un acercamiento sensible a la realidad contextual desde las voces de la comunidad educativa. Más allá de una observación pasiva, se inició una sistematización dinámica del trabajo, donde el título y los objetivos de la investigación se transformaron orgánicamente en respuesta a las percepciones locales y la sabiduría del entorno. Este ejercicio permitió que el documento académico se viera impregnado por las experiencias vividas y las voces comunitarias, integrando el saber ancestral y cotidiano. Durante este tránsito, emergió la necesidad de abordar la erosión de valores en el estudiantado, lo que reafirmó la urgencia de una intervención pedagógica con arraigo comunitario.

La segunda fase, tuvo lugar en el año 2024 y correspondió al diseño metodológico y a la adaptación dialógica. Esta fase consolidó la inmersión como estrategia fundamental para una lectura situada de las dinámicas sociales y culturales. Inicialmente, se diseñaron instrumentos de recolección de información bajo una estructura predefinida por la visión de la investigadora; sin embargo, el encuentro con la realidad territorial demandó una reestructuración metodológica. Reconociendo la importancia de la otredad, se transición hacia un enfoque dialógico, rediseñando los instrumentos en favor de la entrevista narrativa. Esta elección permitió que los participantes asumieran un rol protagónico, construyendo

sus propios relatos y otorgando una profundidad auténtica a los hallazgos, alejándose de categorías rígidas para abrazar la riqueza de la palabra propia.

La tercera fase realizada en el año 2025 se concentró en el análisis empírico sobre la base de la interpretación crítica, durante este año se procedió a la aplicación y sistematización manual de las entrevistas narrativas, integrando de manera rigurosa las voces sociales de la comunidad. Este ejercicio de análisis no fue una mera categorización de datos, sino un proceso de interpretación hermenéutica a la luz de la problemática planteada. Se priorizaron los significados contruidos por los actores sociales, lo que facilitó un análisis comprensivo y contextualizado. Los resultados obtenidos reflejan una síntesis entre la teoría y la praxis, respetando la integridad de las narrativas recolectadas y su relevancia para la realidad estudiada.

Los hallazgos obtenidos en esta investigación dejan más preguntas que respuestas, en cuento proponen un meta relato de las tensiones presentes entre la educación propia y la occidental en el marco de las prácticas culturales propias como así lo evidencia la propuesta de un currículo intercultural danzantes, esto es, una propuesta que se teje con la comunidad educativa en la que se construye la educación propia a partir de los saberes y tradiciones admitiendo elementos de la educación oficial.

En esta perspectiva, invito al lector/a a recorrer conmigo el territorio en esta búsqueda por identificar las tensiones entre la educación propia y la tradicional, pero a su vez en ir tejiendo alternativas, posibilidades y argumentos que no se pueden predeterminedar, sino que emergen de las voces de los actores comunitarios como aliento de vida, de educación de construcción de identidad local, identidad Wayuu.

Metodología

El diseño metodológico abordado a partir de las contribuciones del seminario de contextos en el doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena orientó la investigación como un ejercicio de investigación empírica basada en el contexto situado y con gran relevancia de las voces comunitarias y del papel de la investigadora en su relación con los actores del territorio. Como se mencionó en la introducción esta investigación tuvo tres fases de desarrollo: la fase uno, de inmersión en el territorio; la fase dos, de diseño metodológico y adaptación dialógica; y la fase tres, de análisis empírico desde la interpretación crítica. No obstante, estas fases, en la experiencia

metodológica cabe decir que emergió una reflexividad constante por parte de la autora, que se considero valiosa proponer en este acápite en clave de escritura en primera persona, como se expone a continuación.

Teniendo en cuenta lo anterior, la experiencia de intercambio y diálogo con la institución educativa indígena No 3 del municipio de Maicao, me permitió trascender el análisis del discurso normativo para observar su aplicación en la praxis docente. A pesar de las tensiones persistentes entre la educación propia y la occidental, evidencí un compromiso profundo de los educadores con la enseñanza de los valores culturales del pueblo Wayuu. Estas prácticas, a menudo de carácter extracurricular, tienen como propósito fundamental el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes indígenas y de otras culturas diferenciadas que cohabitan en los territorios circundantes a las sedes de educación propia.

En este marco, el recorrido por el territorio de las comunidades Wayuu fue un ejercicio metodológico que me permitió el reconocimiento de la espacialidad geográfica y también de la infraestructura educativa, para posteriormente intentar comprender la dimensión física y la relacional, adquiriendo significaciones profundas que se manifestaron según mi percepción como investigadora. No obstante, siempre tuve la duda si esta realidad pudiese tornarse imperceptible para mí, al no desarrollar una capacidad de escucha activa; sin una conexión genuina entre y con los sujetos del diálogo, tuve la incógnita y debo decirlo también el temor de caer en el riesgo de ensordecere ante un contexto que, en consecuencia, opta por el silencio (Arias, 2010).

El contexto, visto desde mi experiencia de indígena y ahora de investigadora, posee una dimensión espiritual intrínsecamente ligada a la Madre Tierra. Los sonidos de la naturaleza y las voces de quienes habitan el territorio guiaron mi camino, dejando huellas que orientan el recorrido investigativo. Al inicio de este proceso, mi tránsito por el territorio estuvo marcado por una “sordera” inicial, guiada únicamente por mi voz y mi perspectiva individual como miembro de la comunidad. Esta postura, centrada en el “yo”, me llevó a interpretar la problemática de manera parcial, atribuyendo la responsabilidad de la pérdida de valores exclusivamente a los docentes, un ejercicio de juzgamiento que posee quien mira desde afuera sin comprender el adentro. Superar esta sordera, considero es mi mayor aprendizaje metodológico y epistémico en mi camino doctoral, pues el diálogo no es otra cosa que la comprensión del otro, de la otra. (Quintriqueo y Arias, 2024).

En mi recorrido y acercamientos dialógicos con la comunidad educativa, emergieron diversas narrativas que transformaron mi comprensión del fenómeno. Reconozco que, inicialmente, hubo una resistencia interna para aceptar estas perspectivas, al encontrarme sujeta a una concepción personal de la problemática. En este punto, la escucha se erigió como la categoría clave para reconocer las voces de los docentes, de las autoridades tradicionales y del territorio mismo en sus múltiples dimensiones.

Esta apertura no solo facilitó la identificación de percepciones diversas, sino que trazó caminos para la transformación de las realidades sociales. Desde la perspectiva metodológica, las entrevistas narrativas se consolidaron como un tejido cuidadoso de sentidos, permitiendo interpretar las causas de las tensiones en los valores culturales en la práctica pedagógica desde la pluralidad y el respeto por el saber del otro (Martínez, 2021).

En efecto el diseño metodológico me acercó al contexto y a las interpretaciones sobre sus realidades y al mismo tiempo, me transformó desde una perspectiva de actora investigadora a actora investigada, lo cual apertura una interesante ruta para vincular decisiones colectivas que redunden positivamente en cada uno de los miembros de la comunidad.

Estos cambios y reflexiones metodológicas sustentan la importancia de considerar la primera fase de inmersión en perspectiva de apropiar el tema de investigación y avanzar hacia la identificación de actores claves y protagónicos en los territorios e instituciones; para sí pasar a la fase dos con la apropiación de instrumentos y la aplicación de estrategias de reconocimiento. Aquí debo decir que tuve muchas dudas sobre la técnicas a utilizar; no obstante, la Madre Tierra me fue mostrando el camino, en particular, cuando hablé con algunos mayores que me animaron a seguir, aquí la voz y el intercambio dialógico fueron fundamentales, es así como desde la campo etnográfico definí las entrevistas narrativas, como una opción para escuchar y no para cuestionar, pues a partir de algunas preguntas básicas se reconocieron los relatos de lo que los actores consideraron importante mencionar. Es decir, mi pretensión no era recoger respuestas sino reconocer voces y relatos sobre temas que consideramos relevantes.

Ahora bien, los actores emergieron de mi experiencia y de las posibilidades que el territorio me ofreció, en esencia establecí contacto con docentes pertenecientes a la comunidad indígena Wayuu y docentes no indígenas, denominados *alijuna*. Estos dos

actores fueron fundamentales en mi investigación porque expusieron visiones y posiciones sobre la educación.

Por consiguiente, la fase tres me llevo al reconocimiento de las experiencias palpando de cerca la problemática que se vive en la institución educativa objeto de investigación, con la certeza de haber formulado instrumentos y con la obtención de material empírico relevante en clave de voces comunitarias que se vinculan al proceso, desde los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, en la perspectiva de alcanzar salidas consensuadas y posteriormente situarlas en la instancia donde se adoptan las decisiones

Finalmente, considero clave decir que el diseño metodológico se construyo en el camino sin contar con una certeza establecida, pues el rumbo fue definido por la intención de trabajar las tensiones entre la educación propia y la tradicional en los contextos escolares de la cultura Wayuu. De este ejercicio propongo interpretar un conjunto de voces a manera de hallazgos relevantes que ofrezcan pistas en el amplio camino de las realidades educativas en el contexto indígena Wayuu.

Hallazgos, interpretación y fundamentación

A continuación, se presentan los hallazgos en clave de narrativa de lo sucedió, en especial sobre las tres fases del ejercicio de investigación, reconociendo las tensiones, dificultades y oportunidades, así como la forma en que fueron asumidas.

Una aproximación al contexto situado

La presente investigación se sitúa en el municipio de Maicao, departamento de La Guajira, Colombia. Este territorio limita al norte con los municipios de Uribia y Manaure, al oriente con la República Bolivariana de Venezuela y al suroeste con el municipio de Albania. Administrativamente, Maicao se organiza en cinco comunas que integran ochenta y nueve barrios; no obstante, desde una lectura intercultural, el municipio se asienta sobre el Woumain (territorio ancestral) del pueblo Wayuu. Como señala Perrin (1995), la población Wayuu es la etnia más numerosa de la zona fronteriza colombo-venezolana y una de las más representativas de Sudamérica por su pervivencia demográfica y cultural.

En este espacio geográfico, el pueblo Wayuu coexiste con otros grupos originarios como los Wiwa, Kogui, Arhuaco, Kankuamo, Zenú e Inga, cuya presencia es especialmente significativa en las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta. Asimismo, destaca la presencia de comunidades afrodescendientes, particularmente en el corregimiento de La

Majayura. En el área rural, conformada por los corregimientos de Paraguachón, Carraipía y la mencionada Majayura, la población indígena alcanza el 17.5% del total, organizándose social y jurídicamente en resguardos y comunidades veredales debidamente reconocidas.

Las dinámicas socioeconómicas rurales se fundamentan principalmente en la cría de ganado caprino, ovino y vacuno, actividades que trascienden lo productivo para integrarse en un sistema de valores profundamente ligado a la Madre Tierra. Al respecto, Rojas et al. (2017) explican que esta relación constituye una expresión ancestral de armonía entre lo natural y lo cultural, sirviendo como guía esencial para la coexistencia entre las dimensiones de lo humano, lo natural, lo sobrenatural y lo sobrehumano.

El municipio de Maicao cuenta con una infraestructura educativa compuesta por 42 instituciones, de las cuales 27 son de carácter oficial y 15 privadas. En el sector rural, trece instituciones operan en territorios indígenas bajo la administración de la Secretaría de Educación en articulación con asociaciones indígenas. Estas se rigen por los principios de la Etnoeducación y la interculturalidad, orientando sus esfuerzos al fortalecimiento de la lengua materna (Wayuunaiki) en sus diversas sedes.

Específicamente, la Institución Educativa Indígena N° 3 se distribuye en 13 sedes rurales. La sede principal, Perfecto Medina Arregocés, se localiza en el corregimiento de La Majayura (kilómetro 5), mientras que las sedes Santa Cruz, Waitapa, Esperanza, Aranaipa, Yolunachon y Santafé se ubican en el kilómetro 4, dentro de los territorios indígenas circundantes. El cuerpo docente y administrativo está integrado por tres coordinadores y aproximadamente 100 docentes, quienes interactúan con las autoridades tradicionales de cada sede. La población escolar es diversa: la sede principal se caracteriza por una convergencia de estudiantes afrodescendientes, migrantes venezolanos y Wayuu, con edades comprendidas entre los 5 y 18 años, cubriendo los niveles desde educación inicial hasta media.

Por su parte, las sedes Jirrumana, Pueblito Wayuu, Ocochi, Isabelita Tejada y Kalatai se encuentran a 5 kilómetros del perímetro urbano de Maicao, enfocándose en la educación inicial y básica primaria. Es notable que gran parte de los estudiantes de estas sedes se trasladan desde el casco urbano hacia la zona rural. Esta población, compuesta por indígenas Wayuu y migrantes venezolanos residentes en asentamientos aledaños, presenta un fenómeno sociolingüístico particular: la mayoría no domina el Wayuunaiki debido a la marcada influencia de la cultura occidental en los territorios periféricos al centro urbano.

La tensión entre la educación propia y la tradicional

La educación propia de los pueblos indígenas se orienta, fundamentalmente, hacia la preservación de la identidad, la garantía de la pervivencia y la autonomía territorial. Este proceso implica el fortalecimiento de la organización social y la salvaguarda de los valores culturales del pueblo Wayuu, tales como la lengua materna (Wayuunaiki), la construcción colectiva del conocimiento ancestral, la investigación educativa situada y la promoción de una interculturalidad que emane de la participación comunitaria.

En esta línea, el desarrollo curricular propio se concibe como un proceso endógeno que parte de los saberes ancestrales para, posteriormente, dialogar con las ciencias universales. Este ejercicio de integración debe ser pertinente para la vida Wayuu y responder al objetivo primordial de conservar la identidad y los principios de dicha nación (Mesa Técnica Departamental Etnoeducativa Wayuu, 2007).

No obstante, a pesar de los marcos normativos de la educación propia y la educación tradicional, se observa una fractura significativa en la Institución Educativa Indígena N° 3 del municipio de Maicao. Tanto los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) como los planes de área presentan una escasa congruencia con la realidad territorial, al estar diseñados predominantemente bajo los lineamientos de la educación formal de corte occidental, omitiendo una integración sustancial del currículo propio.

Esta prevalencia de la matriz colonial y occidentalizada en la enseñanza ha derivado en una erosión progresiva de los valores culturales. Se evidencia que los docentes –tanto Wayuu como de otros grupos diferenciados– replican prácticas pedagógicas que imponen perspectivas eurocéntricas, invisibilizando la riqueza de la educación propia. La planificación diaria se ve supeditada a las exigencias administrativas de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los Estándares Básicos de Competencia y los sistemas de evaluación estandarizados, relegando la cosmovisión indígena a un plano secundario.

En consecuencia, aunque el PEC declara el fortalecimiento de la identidad étnica, la lengua y la cosmogonía Wayuu, en la práctica educativa estos principios se perciben como una utopía documental, ausente en los escenarios escolares concretos. Ante esta problemática, la presente investigación se ha propuesto reavivar la educación propia mediante la revitalización de los valores culturales en un currículo propio intercultural “danzante”, fundamentado en el escenario simbólico y espiritual.

Bajo este horizonte reflexivo, emerge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo dinamizar la educación propia del pueblo Wayuu en la Institución Educativa Indígena N° 3, como eje articulador en el diseño y construcción de un currículo intercultural?

El camino investigativo del contexto situado como apuesta de resistencia intercultural

En el marco de los procesos pedagógicos de la Institución Educativa Indígena N° 3 en Maicao, La Guajira, surge la necesidad imperativa de dinamizar la educación propia a través de una apuesta curricular intercultural. Esta propuesta no busca una simple coexistencia de contenidos, sino un diálogo de saberes genuino entre la cosmovisión Wayuu y la educación occidental. El propósito es hallar un equilibrio que trascienda la norma técnica y contribuya a una comprensión profunda de las políticas públicas, las habilidades sociales y los valores culturales que fundamentan la identidad étnica.

Los valores culturales, entendidos como la base de la concepción del individuo, se transmiten para cumplir roles sociales definidos en el territorio, permitiendo la construcción de conocimiento y el desarrollo de destrezas enraizadas en las aspiraciones de la nación Wayuu. En consecuencia, la educación en contextos interculturales debe erigirse como garante de la identidad. La Institución N° 3 se propone, entonces, como un escenario de intercambio donde se revitalizan las pedagogías propias en un ejercicio de reciprocidad comunitaria.

Al respecto, Leff (2024) sostiene que el diálogo de saberes enlaza nuevas formas de aprendizaje al recuperar conocimientos históricamente marginados y excluidos, configurando nuevas racionalidades para habitar el mundo. En este proceso, el lenguaje adquiere una dimensión política; se requiere una deconstrucción del aprendizaje como acto de descolonización, donde lo ontológico aporte concepciones que sostengan una interculturalidad configurada desde el saber propio.

Esta investigación profundiza en la confluencia entre la educación propia y la occidental, posicionando a los docentes como gestores de cambio y dinamizadores de los valores Wayuu. La propuesta se orienta hacia la redefinición del conocimiento mediante saberes guiados por principios locales, reforzando la interculturalidad regional. Como afirma Rivera (2020), la resignificación de los saberes propios genera autonomía en las comunidades históricamente colonizadas, condición necesaria para un intercambio intercultural simétrico desde el territorio.

Bajo esta premisa, la revitalización educativa utiliza los valores culturales como hilos conductores de un currículo danzante. Esta categoría propone un planteamiento holístico que respeta las tradiciones locales y promueve el entendimiento entre culturas. La propuesta se nutre de reflexiones teóricas que vinculan la educación propia con base en los saberes tradicionales, estableciendo un entretejido de saberes que reconoce la pluralidad del entorno educativo.

La co-construcción de este currículo responde a una demanda histórica de la nación Wayuu, cuyo hito fundamental fue el Proyecto Etnoeducativo *Ana Akua'ipa*. No obstante, desde un enfoque crítico-decolonial, se reconoce que el modelo de etnoeducación institucional ha sido, en ocasiones, instrumentalizado por el Estado para estandarizar las propuestas pedagógicas indígenas y limitar su autonomía. Esto ha derivado en la imposición de currículos formales desarticulados de la cosmovisión y el territorio.

Para el pueblo Wayuu, esta crítica es vital, pues su tradición pedagógica es esencialmente oral y comunitaria: se educa en el hacer, el caminar y el compartir (*el vivir*), estructuras que suelen colisionar con la rigidez escolar convencional. Finalmente, este ejercicio investigativo invita a “desaprender” mediante un pensamiento crítico que mantenga el discurso pedagógico tanto dentro como fuera de la escuela. El objetivo último es una pedagogía que descolonice el conocimiento y promueva una política de la diferencia (Aman, 2015), transformando la educación en un acto de libertad y reafirmación territorial.

Síntesis de hallazgos: las voces sociales como eje de revitalización

Los resultados emanados de las voces sociales ofrecen una visión holística y profunda sobre la ontología de los valores culturales Wayuu. Estos hallazgos no solo evidencian el significado esencial de dichos valores para la identidad colectiva, sino que cartografían con precisión los desafíos estructurales que enfrenta su preservación en la contemporaneidad.

Los aportes de los actores sociales entrevistados configuran una comprensión multifacética sobre la importancia, la transmisión y las tensiones de los valores propios en el escenario educativo. En su conjunto, estas perspectivas revelan un compromiso inquebrantable con la salvaguarda de la identidad. Se destaca que categorías fundamentales como la palabra (*Pütchi*), el respeto, la solidaridad, la cosmovisión y la lengua materna (*Wayuunaiki*) constituyen la esencia del ser Wayuu; por tanto, su transferencia debe ser un proceso dialéctico que ocurra tanto en el seno del hogar como en el espacio escolar.

Asimismo, las narrativas recabadas subrayan la urgencia de integrar estos valores en la praxis pedagógica y en la estructura de un currículo propio intercultural. Esta integración no responde únicamente al fortalecimiento del sentido de pertenencia y el orgullo étnico, sino que se erige como una estrategia de resistencia para combatir la discriminación y promover una educación intercultural situada y significativa.

Paralelamente, los actores coinciden en señalar múltiples factores de riesgo que amenazan la continuidad cultural. Entre estos desafíos destacan la hegemonía de la influencia occidental, la erosión en la apropiación de saberes ancestrales, el desplazamiento lingüístico del Wayuunaiki, los procesos migratorios, el impacto ambiental en el territorio y la precaria implementación de políticas educativas con pertinencia étnica.

En definitiva, los testimonios recogidos no solo permiten diagnosticar el estado actual de la cultura Wayuu en el sistema educativo, sino que orientan la reflexión hacia la imperativa necesidad de acciones colectivas y sostenidas. Estas deben garantizar la preservación y revitalización de una herencia cultural que es, al mismo tiempo, memoria y futuro para la nación Wayuu.

En dicho sentido, para facilitar la comprensión de las voces se muestra a continuación una gráfica que articula la relación de los campos de interacción que emergieron en este proceso de reconocimiento y diálogo en el contexto situado escolar y comunitario.

Ilustración 1. Esquema de relación de las voces emergentes



Nota: elaboración propia

El primer campo de voces emergentes corresponde a los valores culturales Wayuu constituyen la esencia de la identidad individual y colectiva, pues orientan el comportamiento social, la espiritualidad y la relación con el territorio. Estos valores se transmiten principalmente en el hogar mediante la oralidad y las prácticas cotidianas, y son reforzados por la escuela como espacio complementario. Asimismo, se destacan elementos fundamentales como la cosmovisión, el respeto, la solidaridad, la palabra, la preservación de las costumbres y, de manera central, la lengua materna, considerada el rasgo distintivo que sostiene la cohesión cultural del pueblo Wayuu. De las seis entrevistas realizadas a docentes surgen los siguientes elementos descritos en la tabla 1.

Tabla 1. *Tabla de los valores culturales Wayuu*

Voces sociales 1,2,3,4,5,6.	Los valores culturales
Definición	• Los valores culturales Wayuu como la esencia del ser individual y colectivo, abarcando la totalidad de su comportamiento social y cultural, para él, estos valores son los cimientos que definen la identidad y la forma de vida de cada miembro de la comunidad educativa, la mención específica de creencias, actitudes, normas, lengua y rituales subraya la riqueza y la complejidad de estos valores, que se manifiestan en múltiples dimensiones de la existencia. • Los valores culturales del pueblo Wayuu. Enfatiza que los valores culturales se adquieren principalmente en el hogar, desde la temprana infancia, en el entorno familiar, la oralidad es la guía de los Alaurayu (tíos paternos y maternos) son los pilares de esta transmisión inicial. Enfatiza que las labores cotidianas, diferenciadas por género, también inculcan valores y conocimientos, plantea que la institución educativa indígena, tiene un rol de reforzamiento de lo aprendido en el seno familiar, esta perspectiva resalta la centralidad de la familia en la preservación y transmisión cultural. • Los valores culturales Wayuu como aquellos que representan su identidad, destacando la cosmovisión, el amor por la naturaleza y el ideal del buen vivir en comunidad, esta definición concisa subraya la profunda conexión espiritual y la armonía con el entorno natural que caracteriza la cultura Wayuu, la vital importancia que se les atribuye refleja su papel fundamental en la cohesión social y la identidad del pueblo. • Los valores culturales Wayuu como principios fundamentales que se manifiestan en el respeto, en la formación recibida, en la preservación de las costumbres (vestimenta, comportamiento) y, crucialmente, en la conservación de la lengua, señala que la lengua es el elemento característico y distintivo de la cultura Wayuu, el respeto es un valor central que debe guiar su actuar, esta definición conecta los valores con las prácticas cotidianas y la identidad lingüística.

Nota: la tabla muestra como los diferentes valores no se han propiciado según las voces recolectadas en el territorio.

A continuación, pueden leerse los fragmentos de las voces que reconocen las prácticas docentes desde la perspectiva de la enseñanza de valores propios como pilar de la identidad Wayuu, transformando la escuela en un espacio de resistencia y empoderamiento frente a la discriminación en contextos globales.

Tabla 2. *Tabla de las Prácticas docentes*

Voces sociales 1,2,3,4,5,6.	Prácticas docentes
Definición	• La enseñanza de estos valores en las instituciones educativas indígenas no es una opción, sino una necesidad fundamental, permite fortalecer la identidad de la cultura Wayuu y reconoce a la institución educativa indígena, junto con el territorio, como un espacio crucial para reafirmar el sentido de pertenencia y transmitir la herencia cultural a las nuevas generaciones. • La enseñanza de los valores culturales propios es una herramienta fundamental para el empoderamiento y la defensa contra la discriminación en un mundo globalizado, al valorizar su identidad cultural, la comunidad indígena puede combatir la discriminación en este contexto de crecientes interconexiones globales.

Nota: la tabla muestra como los diferentes valores no se han propiciado según las voces recolectadas en el territorio.

En consecuencia y como tercer vector de las voces emergentes, aquellas condiciones que constituyen un riesgo a la pervivencia del pueblo Wayuu, centradas en una educación institucional que, al priorizar modelos occidentales, margina los saberes propios. La desconexión curricular, sumada al desplazamiento forzado, la crisis climática y el debilitamiento del Wayuunaiki, profundiza la alienación cultural de las nuevas generaciones. Ante este panorama de despojo territorial y simbólico, surge la urgencia de sistematizar la cosmovisión indígena en programas interculturales que trasciendan la estandarización estatal y aseguren la transmisión del conocimiento ancestral.

Tabla 3. *Riesgo de pérdida de los valores culturales Wayuu*

Voces sociales 1,2,3,4,5,6.	Riesgo de pérdida de los valores culturales Wayuu.
Integración	La falta de integración de los valores culturales en las mallas curriculares de la institución educativa indígena es motivo de preocupación, la prevalencia de una visión occidentalizada en el currículo margina y subestima la riqueza del conocimiento y las prácticas culturales indígenas, esta desconexión entre el currículo oficial y la realidad sociocultural de los estudiantes genera una educación descontextualizada que puede alienar a los alumnos de su propia herencia cultural, relegándola a un segundo plano.

Desarrollo	El desarrollo y la tecnología son vistos como elementos que pueden desviar la atención de la cultura propia, fomentando la adopción de “adquisiciones diferentes”
El lenguaje	La disminución en la habilidad de hablar Wayunaiki representa una pérdida significativa de la riqueza cultural y la comunicación identitaria.
Cosmovisión	El impacto climático y el consecuente desplazamiento de las comunidades generan una pérdida de la apropiación cultural al desarraigar a las personas de sus territorios y modos de vida tradicionales. A pesar de la riqueza de la cosmovisión Wayuu, se percibe una falta de iniciativa para apropiarse y sistematizar este conocimiento, lo que dificulta su transmisión a las nuevas generaciones. El desplazamiento forzado y la migración, impulsados por el conflicto interno, la violencia y la búsqueda de mejores oportunidades, han generado una diáspora Wayuu sin precedentes, dificultando la transmisión de saberes y prácticas culturales en los territorios ancestrales. la pérdida de la lengua materna (Wayunaiki), esencial para la identidad cultural, afecta directamente la transmisión del conocimiento tradicional a las nuevas generaciones. la falta de acceso a una educación intercultural adecuada, con la ausencia de programas educativos que integren y valoren la cultura Wayuu, dificulta la enseñanza y la preservación de los valores y conocimientos ancestrales en el sistema educativo formal.

Nota: la tabla muestra como los diferentes valores no se han propiciado según las voces recolectadas en el territorio.

Algunos argumentos sobre los hallazgos

Los hallazgos preliminares, en consonancia con la revisión de la literatura, confirman que la educación propia del pueblo Wayuu enfrenta una tensión persistente entre la preservación de la identidad cultural y la hegemonía de los modelos educativos occidentales. La prevalencia de currículos homogeneizados en instituciones como la I.E.I. N° 3, que priorizan de forma estricta los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, genera una desconexión que margina los saberes ancestrales y las prácticas pedagógicas situadas (Quintriqueo & Arias, 2024; Ortiz, 2022). Esta coyuntura, denominada por Quintriqueo y Arias (2024) como “racismo institucionalizado”, repercute negativamente en la formación integral del estudiantado Wayuu, privándolo de una educación que responda a su tejido cultural y a sus necesidades territoriales.

Ante este escenario, la propuesta de integrar la educación propia como eje de un currículo intercultural emerge como una estrategia de resistencia y revitalización. Al ser un vehículo de la cosmovisión, los valores y las tradiciones, la Yonna ofrece un camino para

la territorialización de la práctica pedagógica (Walsh, 2014; Méndez, 2021). Al fomentar la exploración del movimiento y la conexión con la narrativa cultural a través del cuerpo, se promueve un aprendizaje que trasciende la memorización mecánica, activando el pensamiento crítico y la sensibilidad creativa (Barbosa, 2012; Brozas, 1995).

La discusión se centra en la capacidad de esta propuesta para superar la fragmentación de los saberes, reconociendo formas de conocimiento válidas que se sitúan más allá de la epistemología moderna (Dussel, 2000; Quijano, 2016). Al integrar la Yonna, la escuela se transforma en un espacio de diálogo intercultural donde los conocimientos propios se articulan simétricamente con los occidentales, promoviendo una visión pluralista basada en el respeto mutuo (Quintriqueo & Arias, 2024). Este proceso es fundamental para que los estudiantes no solo adquieran competencias académicas, sino que también fortalezcan su identidad y se empoderen frente a las estructuras de discriminación (Cabarcas et al., 2018).

Finalmente, la implementación de este currículo intercultural danzante, diseñado desde el Pioi (escenario simbólico y espiritual), representa una apuesta por la justicia curricular y la democratización del saber (Arias & Ortiz, 2019). No obstante, se reconoce el desafío crítico de asegurar la apropiación de estos saberes por parte de docentes y directivos; ellos deben constituirse como gestores de cambio capaces de reconocer la centralidad de la educación propia en la revitalización cultural, especialmente en un contexto marcado por influencias externas y procesos de desplazamiento (Guerra & Finol, 2017).

Síntesis

Finalizo este recorrido investigativo con la narrativa que me llevo a reconocer mi territorio, el cual no emerge de una abstracción teórica, sino de una inmersión profunda en el territorio ancestral, donde la realidad del contexto educativo se revela como un campo de tensiones ontológicas y políticas. Al finalizar este recorrido cualitativo, los hallazgos confirman que la educación propia del pueblo Wayuu no es un objeto de estudio estático, sino un proceso de reexistencia que lucha por mantener su identidad frente a la influencia persistente de los modelos occidentales. La síntesis de los resultados aquí alcanzados permite afirmar que la revitalización de los valores culturales en las prácticas docentes es el único camino para transitar de una educación intercultural administrativa hacia una verdadera Educación Propia que sea dialógica, intercultural y, sobre todo, territorializada.

Uno de los aportes más significativos de este ejercicio de indagación dialógica es la

identificación de una fractura profunda entre el plano documental y la praxis escolar. Si bien el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la Institución Educativa Indígena N° 3 declara el fortalecimiento de la identidad, la lengua y la cosmovisión, los resultados evidencian que estos principios operan como una utopía escrita. En la cotidianidad de las sedes rurales, la prevalencia de una visión occidentalizada –impulsada por la estandarización de los Derechos Básicos de Aprendizaje y los sistemas de evaluación del Ministerio de Educación Nacional– margina sistemáticamente la riqueza del conocimiento indígena.

Esta desconexión curricular genera una educación descontextualizada que aliena al estudiante Wayuu de su propia herencia. Se ha evidenciado cómo el currículo formal, en su afán de homogeneización, actúa como una herramienta de racismo institucionalizado. Al relegar la lengua materna y los saberes ancestrales a un segundo plano, la escuela se convierte en un agente de desplazamiento simbólico, donde el éxito académico parece condicionarse al olvido de la propia identidad.

Por su parte el análisis de las voces sociales ha permitido reconocer que los valores culturales son la columna vertebral de la organización social Wayuu. El respeto, la solidaridad y, fundamentalmente, la palabra (Pütchi), emergen como categorías esenciales que la comunidad exige integrar en la escuela. Los actores sociales –docentes, autoridades y sabedores– coinciden en que la preservación cultural enfrenta desafíos estructurales: la migración forzada por el conflicto, la crisis climática que desarraiga a las familias de su Madre Tierra y la influencia tecnológica que fomenta la adopción de racionalidades ajenas.

Sin embargo, a pesar de estas amenazas, las voces de la comunidad también revelan una esperanza activa. Existe un consenso sobre la necesidad de que el docente –sea Wayuu o no– asuma un rol de gestor de cambio. La práctica pedagógica no puede seguir siendo un ejercicio de repetición de saberes eurocéntricos; debe transformarse en un espacio de escucha activa donde el territorio hable y el investigador aprenda a descifrar sus sonidos y silencios.

Como respuesta a la fragmentación del conocimiento, esta investigación propone la construcción de un currículo propio intercultural danzante. Esta propuesta no es una metáfora ligera; es una apuesta por la justicia curricular. Al proponer la educación propia como un movimiento permanente, como eje articulador, se busca recuperar el cuerpo y el movimiento como formas válidas de producción de conocimiento, desafiando la hegemonía

de la razón gráfica occidental.

La educación propia permite que el estudiante Wayuu conecte su narrativa personal con la memoria colectiva. Integrar sus saberes tradicionales en el currículo significa que la escuela reconoce la espiritualidad, el sueño y el ritual como dimensiones pedagógicas legítimas. Esto permite una transición desde la “sordera” del investigador y el docente hacia una conexión espiritual y física con la naturaleza, donde los sonidos del entorno guían el aprendizaje. Es una invitación a construir una educación que se dé en el “hacer, caminar y vivir”, respetando los ritmos de la nación Wayuu.

La síntesis crítica de esta investigación arroja un reto mayúsculo para los docentes de la Institución Educativa Indígena N° 3. Se requiere un tránsito urgente hacia una pedagogía decolonial que logre armonizar los conocimientos universales con los locales sin jerarquizar unos sobre otros. La dificultad reside en que muchos docentes, incluso siendo miembros de la etnia, han sido formados en mallas curriculares homogeneizadas que les impiden reconocer la validez de su propia cosmovisión dentro del aula.

La pérdida del Wayuunaiki y la falta de sistematización de la sabiduría oral son obstáculos que solo pueden superarse si la escuela se abre a la comunidad. La investigación subraya que la interculturalidad no debe ser vista como una “mezcla” de culturas, sino como una negociación política y epistémica. Es necesario descolonizar el pensamiento pedagógico para que el aula deje de ser un espacio de exclusión y se convierta en un entretejido de saberes que proteja la identidad frente a la discriminación globalizada.

En síntesis, los aportes alcanzados demuestran que revitalizar la educación propia es una tarea ardua que requiere una voluntad política y comunitaria sostenida. La implementación del currículo intercultural danzante representa una forma de desaprender el modelo escolar convencional para abrazar una pedagogía del sentir-pensar. El éxito de esta propuesta dependerá de la capacidad de los actores educativos para reconocer que el territorio es, en sí mismo, un maestro, y que lo propio es el lenguaje que permite dialogar con él.

Esta investigación deja una huella orientadora: la educación indígena en Maicao debe ser un acto de libertad. Solo a través de la valoración de lo propio, la comunidad podrá enfrentar los desafíos de la globalización sin perder su esencia, transformando la escuela en un refugio de la memoria y un motor de autonomía.

Por último, y como se advirtió en la introducción la profundidad de estos hallazgos nos obliga a plantear preguntas que cuestionan la estructura misma del sistema educativo colombiano y la posición de los pueblos originarios en él, a continuación expreso algunos interrogantes que como indígena, educadora, investigadora y ciudadana colombiana considero pertinentes a la luz de la justicia social y educativa en nuestro país.

¿Puede una institución oficial ser realmente “indígena” si sus mecanismos de evaluación y financiamiento son impuestos por un Estado que ignora los tiempos y ritmos del territorio?

¿Cómo evitar que el “currículo danzante” sea reducido a una simple actividad lúdica y logre posicionarse como una verdadera metodología intercultural en el aula?

¿De qué manera los docentes pueden sanar su propia “sordera pedagógica” para reconocer la espiritualidad y el territorio como fuentes de conocimiento científico-ancestral?

¿Es posible revertir el desplazamiento lingüístico del Wayuunaiki cuando el entorno urbano de Maicao y la tecnología global imponen el español como única lengua de poder y progreso?

Referencias bibliográficas

- Aman, R. (2015). *Decolonizing intercultural education: Colonial differences, the elite, and marginality*. Routledge.
- Angarita Ossa, J. J. y Sánchez Fontalvo, I. M. (2025). La educación popular más allá de la escuela. Editorial Unimagdalena. <https://doi.org/10.21676/9789587468137>
- Arias, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos, otros de la existencia. *Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 4(5), 80-94.
- Arias, P., y Ortiz, A. (2019). *Justicia curricular y democratización del saber en contextos interculturales*. Editorial Universidad del Rosario.
- Barbosa, A. M. (2012). *La educación artística después de la posmodernidad*. Paidós.
- Brozas, M. P. (1995). *La danza en el sistema educativo*. Universidad de León.
- Cabarcas, J., Martínez, L., y Pérez, R. (2018). Identidad y empoderamiento: Estrategias contra la discriminación en comunidades indígenas. *Revista de Estudios Interculturales*, 12(2), 45-67.
- Guerra, T., y Finol, M. (2017). Alteridad y educación propia: Un desafío para la gestión directiva en territorios indígenas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(78), 112-134.

- Institución Educativa Indígena N° 3. (2024). Proyecto Educativo Comunitario (PEC): Fortalecimiento de la identidad y la cultura propia. Maicao, La Guajira.
- Institución Educativa Indígena N° 3. (2022). Proyecto Educativo Comunitario (PEC): Hacia una educación intercultural y propia. Maicao, La Guajira.
- Institución Educativa Indígena N° 3. (2023). Planes de área y mallas curriculares de educación básica y media. Maicao, La Guajira.
- Leff, E. (2024). El diálogo de saberes: Epistemología ambiental y decolonialidad del conocimiento. Siglo XXI Editores.
- Mesa Técnica Departamental Etnoeducativa Wayuu. (2007). Sistema Educativo Propio del Pueblo Wayuu (SEIP). Documento de concertación para el fortalecimiento de la educación propia. Riohacha, La Guajira.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Lineamientos para la educación propia e intercultural en Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Ortiz, A. O. (2022). [Título del trabajo sobre prácticas pedagógicas y paradigmas tradicionales]. [Información de publicación no proporcionada en el texto original].
- Perrin, M. (1995). Los practicantes del sueño: El chamanismo wayuu. Monte Ávila Editores.
- Quijano, A. (2016). La colonialidad del poder y la clasificación social. En Cuestiones y horizontes: Antología esencial. CLACSO.
- Quintriqueo, S., & Arias, M. (2024). Desafíos de la educación desde una interculturalidad crítica y decolonial en contextos indígenas. [Nombre de la revista o publicación no proporcionado en el texto original], [Volumen], 131-138.
- Rivera, S. (2020). Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
- Rojas, E., Restrepo, J., & Saade, A. (2017). Interculturalidad y pedagogía: Una mirada desde el pueblo Wayuu (2.ª ed.). Editorial Universidad de La Guajira.
- Secretaría de Educación Municipal de Maicao. (2023). Directorio de establecimientos educativos oficiales y privados del municipio de Maicao. Alcaldía de Maicao.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya-Yala.

El Encierro de la mujer Wayuu: Una revisión de antecedentes sobre el ritual, la identidad y las tensiones interculturales

Irene Verbel Sierra¹

Resumen

El presente capítulo de libro tiene como objetivo sistematizar y analizar los antecedentes investigativos relacionados con el ritual del encierro de la mujer Wayuu (*Süttaa*), estructurándolos en cuatro ejes temáticos: el encierro como práctica específica, la ritualidad como fenómeno sociocultural, la identidad de la mujer Wayuu y las tensiones derivadas de la interculturalidad. A través de una revisión documental con enfoque cualitativo e interpretativo, se examinan diversas tesis y estudios que evidencian la importancia pedagógica de este rito de paso en la formación de la mujer como guardiana del linaje y el territorio. Los hallazgos de los antecedentes consultados sugieren que la escuela formal, bajo lógicas occidentales, ha generado una agresión ontológica que reduce los tiempos y espacios del ritual, provocando un riesgo de epistemicidio cultural. Se concluye que es imperativo replantear la relación entre el sistema educativo y los saberes ancestrales para garantizar la pervivencia de la identidad Wayuu en contextos de modernidad.

Palabras clave: Educación intercultural, Rito de iniciación, Conocimiento tradicional, Población indígena, Wayuu.

Abstract

This book chapter aims to systematize and analyze the research background related to the Wayuu women's enclosure ritual (*Süttaa*), structuring it into four thematic axes: the enclosure as a specific practice, ritualism as a socio-cultural phenomenon, the identity of the Wayuu woman, and the tensions arising from interculturality. Through a documentary review with a qualitative and interpretive approach, various theses and studies are examined that demonstrate the pedagogical importance of this rite of passage in the formation of women

¹ Doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio, Universidad del Magdalena. Correo: iverbels@unimagdalena.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-4662-8421>

as guardians of lineage and territory. The findings from the consulted background suggest that formal schooling, under Western logics, has generated an ontological aggression that reduces the times and spaces of the ritual, provoking a risk of cultural epistemicide. It is concluded that it is imperative to rethink the relationship between the educational system and ancestral knowledge to guarantee the survival of Wayuu identity in contexts of modernity.

Keywords: Intercultural education, Initiation rite, Traditional knowledge, Indigenous peoples, Cultural identity, Wayuu.

Introducción

La comunidad Wayuu, asentada en el territorio ancestral de La Guajira, compartido entre Colombia y Venezuela, ha mantenido a lo largo de los siglos un sistema de educación propia fundamentado en la transmisión oral y la práctica ritual. Dentro de este sistema, el encierro puberal de la mujer representa uno de los pilares más significativos de la organización social y espiritual. Este proceso, lejos de ser un simple aislamiento físico, constituye una “escuela de vida” en la que la joven (*majayüt*) recibe de sus ancestros femeninos conocimientos sobre el tejido, la medicina tradicional, la cosmogonía y su rol como eje del matrilineaje.

No obstante, en las últimas décadas, este espacio sagrado ha entrado en una tensión profunda con las estructuras de la educación formal. Como se ha observado en diversas investigaciones recientes, la rigidez de los calendarios escolares y la imposición de currículos homogeneizadores han forzado una reducción drástica en la duración del encierro, desplazando el saber ancestral en favor de la formación técnica y académica occidental. Esta situación no solo representa un cambio logístico, sino que constituye una forma de agresión ontológica que amenaza con desarticular la espiritualidad y la identidad de las nuevas generaciones.

El presente capítulo se propone trazar un mapa de los antecedentes investigativos que permiten comprender esta problemática. Para ello, se organizan las fuentes en cuatro grandes agrupaciones: en primer lugar, se abordan los estudios específicos sobre el encierro de la mujer Wayuu; en segundo lugar, se analiza el ritual desde perspectivas antropológicas y pedagógicas; en tercer lugar, se examina el rol social de la mujer Wayuu en el territorio; y, finalmente, se discuten los antecedentes vinculados a la interculturalidad y las tensiones epistémicas en el aula. Este recorrido permitirá cimentar una base teórica sólida para discutir la urgencia de una educación que dialogue, de manera genuina con el territorio

y sus memorias.

El Encierro de la mujer Wayuu: entre la pedagogía ancestral y la presión de la modernidad

La comprensión del encierro (Süttaa) como una institución educativa propia exige una mirada que trascienda la mera descripción folclórica para situarlo en el centro de una disputa de sentidos frente a la lógica escolar occidental. Esta primera agrupación de investigaciones permite desentrañar cómo el ritual constituye un denso espacio pedagógico de formación ontológica. Al respecto, los planteamientos de Mazzoldi (2004) resultan fundamentales para entender la profundidad de esta práctica; la autora propone que, más allá de la menarquia biológica, el encierro inaugura una “pubertad social”. Este noviciado prolongado no es un aislamiento pasivo, sino un proceso activo diseñado para modelar la personalidad y gestar un “nuevo ser, confiado y perfecto”. En este sentido, la reducción del tiempo del ritual impuesta por la dinámica escolar no debe leerse como un simple ajuste de calendario, sino como una interrupción violenta en la formación del carácter y la voluntad de la mujer Wayuu.

Esta colisión de temporalidades es analizada por Siiger (2020), quien a través de su etnografía documenta una adaptación forzada: el desplazamiento del ritual hacia las “vacaciones escolares” para evitar la interferencia con el cronograma institucional. Este hallazgo es revelador, pues evidencia que la escuela no actúa como un espacio neutral de encuentro, sino como un agente de poder que impone su cronología lineal sobre los ciclos vitales indígenas. Esta presión externa es, paradójicamente, el verdadero factor de riesgo para la pervivencia de la cultura. Mientras que la visión occidental suele estigmatizar el encierro como una experiencia traumática, la investigación de Cotes Moreno (2024) desmitifica esta percepción al concluir que la práctica fortalece el sentido de pertenencia y el bienestar psicológico de las mujeres. Por lo tanto, el riesgo no reside en el desinterés de las jóvenes, sino en las “responsabilidades educativas” y las lógicas de rendimiento impuestas por el sistema formal que asfixian la práctica tradicional.

Finalmente, al cruzar estos antecedentes con los hallazgos del trabajo de campo realizado para el Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena, se hace tangible la “formación no completa” como consecuencia de esta asimetría. La brevedad del ritual actual, supeditada al éxito escolar, impide que la

majayüt acceda a la complejidad del conocimiento ancestral, específicamente en el arte de tejer piezas sagradas como el chinchorro. Esta carencia no solo compromete su futura autonomía económica, sino que fractura el simbolismo de la mujer como “escritora” de su propia genealogía, dejando una grieta en la transmisión del saber que la escuela, en su actual configuración, es incapaz de resarcir.

El Ritual como Espacio de Resistencia y Renacimiento Ontológico

En este eje temático, las investigaciones trascienden la visión del encierro como una simple práctica para elevarlo a la categoría de una “filosofía de vida” que sostiene la existencia misma del pueblo Wayuu. Esta perspectiva es fundamental para diferenciar el aislamiento con sentido cultural de otras formas de confinamiento. Al respecto, Iguarán Montiel y Sánchez Castellón (2020) definen el Nasürülia –nombre propio del ritual– como una escuela de valores diseñada para fortalecer el espíritu y prolongar la vida dentro de sí misma. Esta distinción resultó vital durante la crisis sanitaria global, permitiendo comprender que, mientras el confinamiento forzoso por la pandemia generaba malestar y sensación de encierro carcelario, el aislamiento tradicional actúa como un espacio de sanación y fortalecimiento colectivo.

Esta profundidad ontológica se ve reforzada por el simbolismo del vientre propuesto en los trabajos de Mengual Mengual (2023) y Mercado Epieyu y Mengual (2024). Ambos autores plantean que el ritual representa un retorno simbólico al vientre materno, un espacio de oscuridad (piushi) indispensable para nacer de nuevo (Mmaleiwakira). Bajo esta lente, cualquier interrupción o reducción del tiempo del encierro impuesta por agentes externos se interpreta como un “parto interrumpido” de la identidad, lo que fractura el proceso de purificación y preparación para la vida adulta.

Como se ha podido constatar en el trabajo de campo de carácter etnográfico realizado en el marco de la investigación doctoral –el cual empleó entrevistas semiestructuradas y observación participante para recolectar las voces de la comunidad –, el ritual funciona como una “pedagogía de la prevención” o un “blindaje” espiritual. Sin el cumplimiento de este proceso integral, los miembros de la comunidad advierten que la joven queda “suelta de madrinan”, término que describe una vulnerabilidad crítica ante las agresiones de la globalización. En definitiva, estos antecedentes denuncian un epistemicidio sistemático: mientras el sistema escolar formal prioriza la evaluación de competencias estandarizadas

y currículos occidentales, el encierro evalúa la capacidad vital de la mujer para sostener el tejido social y la palabra en su territorio.

La mujer Wayuu: identidad, mito y territorio en la trama del tejido

La segunda agrupación de antecedentes articula la existencia de la mujer con la permanencia física y espiritual del territorio, situando al encierro como el mecanismo pedagógico que inscribe la identidad en la corporalidad y el pensamiento. Jaimes et al. (2018) sostienen que la identidad femenina Wayuu no es un hecho biológico predeterminado, sino una construcción social y mítica que se consolida mediante el ritual. Es en este espacio de “consolidación cultural” donde la joven, al escuchar las narrativas de sus ancestros, vincula su biografía personal con los mitos fundacionales de la etnia. Esta construcción identitaria se materializa en la escritura textil. Desde un enfoque de investigación-creación, Santamaría Querubín y Boscán González (2021) proponen que durante el retiro sagrado la palabra y el tejido se fusionan en un solo lenguaje.

El acto de tejer chinchorros o mochilas no es una labor artesanal aislada, sino un acto de escritura donde se plasman las genealogías femeninas y se preserva la memoria del linaje materno. Por lo tanto, la reducción de los tiempos del ritual –frecuentemente supeditada a los calendarios escolares– no solo conlleva la pérdida de una técnica, sino que anula la capacidad de la mujer para transmitir la historia de su clan. Finalmente, la importancia de la mujer como guardiana del matrilineaje es reafirmada por estudios clásicos como el de Watson (1983), que la sitúan como la base estructural de la conservación cultural, responsable de atesorar misterios sagrados y la interpretación de los sueños. Esta agencia propia es defendida por Siiger (2020), quien critica las nociones occidentales de “libertad” aplicadas a la mujer indígena; su investigación demuestra que el poder de las mujeres Wayuu emana de su propio sistema de roles. En consecuencia, cualquier intento de la escuela formal por “modernizar” a las jóvenes sin reconocer estos valores propios constituye una deslegitimación de su importancia social y un ataque a su autonomía ontológica.

Educación, interculturalidad y tensiones epistémicas

Este acápite final de los antecedentes profundiza en la colisión estructural entre el sistema estatal y la educación propia, analizada bajo el lente crítico de la colonialidad del saber. Al respecto, la interculturalidad en las instituciones escolares suele manifestarse

como una “utopía” o, en términos de Iguarán y Sánchez (2020), como un proceso de “folclorización”. Los hallazgos preliminares del trabajo de campo realizado en Riohacha coinciden en que la práctica intercultural se limita frecuentemente a eventos superficiales, tales como el uso de mantas en días conmemorativos, careciendo de una comprensión profunda de la cosmovisión que sustenta dichos símbolos. Esta reducción de lo cultural a lo ornamental evidencia una incapacidad institucional para entablar un diálogo simétrico entre saberes.

En este escenario, cobra relevancia el concepto de epistemicidio desarrollado por Santos (2014), quien describe la destrucción y el silenciamiento de los conocimientos de los grupos subalternizados por la modernidad occidental. La escuela formal, al regirse por estándares curriculares nacionales, invisibiliza sistemáticamente los saberes impartidos durante el encierro. Como se ha observado en la fase exploratoria de esta investigación, conocimientos vitales sobre la mediación de conflictos, la espiritualidad y las pedagogías del cuidado son relegados a la categoría de “superficiales” o carentes de rigor frente al conocimiento científico hegemónico.

Esta jerarquización del saber no es neutral; constituye una herramienta de poder que despoja a la comunidad de sus marcos de referencia pedagógica. Vinculado a lo anterior, la reducción forzada del tiempo ritual impuesta por el calendario escolar se interpreta como una agresión ontológica que afecta el núcleo del ser Wayuu. Siguiendo la línea de la “colonialidad del ser” propuesta por Maldonado-Torres (2007), este fenómeno trasciende lo pedagógico para impactar la subjetividad de las jóvenes. La presión por no “perder el año” escolar obliga a las estudiantes a comprimir su renacimiento simbólico, lo que deriva en lo que la comunidad describe como sentimientos de “pena” o “vergüenza” étnica por hablar wayuunaiki o portar la indumentaria tradicional. Esta herida ontológica es el resultado de una estructura que obliga al sujeto a elegir entre su pertenencia cultural y el éxito en el sistema-mundo.

Finalmente, es imperativo reconocer, como lo hace Molina Ríos (2013), que el encierro no es solo un rito de paso individual, sino una herramienta fundamental para restablecer el equilibrio y la armonía comunitaria. Al debilitarse esta práctica debido a la presión académica, la comunidad se ve privada de sus mecanismos propios de resolución de conflictos y sanación social, lo que aumenta el riesgo de una desarticulación cultural profunda en

el territorio. En definitiva, este conflicto no es un problema de gestión de horarios, sino un choque de cosmovisiones: mientras la escuela busca la asimilación al modelo moderno-colonial, el encierro defiende la pervivencia del ser Wayuu. La articulación curricular, por tanto, no debe entenderse como un simple ajuste administrativo, sino como un acto de justicia histórica y resistencia ante el epistemicidio persistente.

Discusión: tensiones entre la temporalidad sagrada y la malla curricular

La discusión de este capítulo se articula en torno a la colisión de dos sistemas pedagógicos con raíces ontológicas divergentes: la educación propia Wayuu y la escuela formal de corte occidental. A través de este análisis, se contrastan los referentes teóricos decoloniales con los hallazgos empíricos derivados del trabajo de campo de la investigación “El encierro de la mujer Wayuu: Educación, Tradición y Contexto”.

El Encierro como escuela frente a la formación no completa

En primera instancia, surge una tensión fundamental entre la definición institucional del ritual y su ejecución actual bajo la presión escolar. Mientras que Iguarán Montiel y Sánchez Castellón (2020) definen el encierro (Nasürülia) no como una cárcel, sino como una “escuela para instituir valores, normas y demás conocimientos y saberes sociales como espirituales”, la realidad etnográfica revela una alarmante erosión de este espacio pedagógico. Los hallazgos de campo confirman que la duración del ritual se ha reducido drásticamente, pasando de años o meses a tan solo “una semana o dos semanas máximo”.

Esta reducción temporal, motivada por la necesidad de que las jóvenes no “pierdan el año” escolar, deriva en lo que las participantes denominan una “formación no completa”. Como señala Cotes Moreno (2024), la presión académica actúa como causa directa de la pérdida de saberes prácticos. Un ejemplo fehaciente de esta ruptura es la incapacidad de las nuevas generaciones para elaborar piezas complejas, como lo expresa con crudeza una de las entrevistadas: “yo no soy tejedora. Yo no hago un chinchorro”. Esta fractura en la transmisión del saber textil es crítica, pues para la cultura Wayuu, el tejido constituye una forma de escritura y memoria que sostiene el linaje.

Agresión ontológica y el retorno al vientre interrumpido

Desde la perspectiva de la pedagogía de la decolonialidad, la interrupción del ritual constituye una forma de agresión ontológica. Maldonado-Torres (2007) plantea que la

colonialidad impone una herida al cuestionar los modos de ser de los pueblos no europeos. En el contexto Wayuu, el encierro simboliza un “nacer nuevamente” (Mmaleiwakira), un retorno al vientre materno para ser re-creada y fortalecida. Al forzar la salida de la joven para cumplir con los horarios administrativos de la educación formal, la escuela comete un epistemicidio, término acuñado por Boaventura de Sousa Santos (2014) para describir la destrucción de conocimientos subalternizados.

Esta presión institucional no es inocua; genera en las jóvenes un sentimiento de “vergüenza étnica”. Las nuevas generaciones manifiestan “pena de bailar la yonna” o “pena de hablar el wayuunaiki”, evidenciando cómo la escuela prioriza un currículo estandarizado que trata los saberes ancestrales como “algo superficial, algo sin importancia”. De este modo, la escuela no solo instruye, sino que desplaza la ontología propia en favor de una identidad funcional al sistema-mundo.

Interculturalidad: ¿utopía o práctica de resistencia?

Finalmente, la discusión revela que la interculturalidad en las instituciones de Riohacha se vive, a menudo, como una “utopía” o una práctica folclórica superficial. Walsh (2013) sostiene que la pedagogía decolonial debe ser un instrumento para la liberación ontológica, pero en la praxis escolar actual, esta se limita a eventos aislados donde “los niños fueron vestidos con mantas y sombreros y ya”, según relatan las maestras entrevistadas. Para trascender esta multiculturalidad decorativa, es necesario transitar hacia lo que Ortiz Ocaña, Arias y Pedrozo (2018) denominan biopraxis pedagógicas decoloniales, es decir, acciones que reconozcan y validen los saberes “otros” dentro y fuera del aula. La articulación propuesta por la comunidad no busca que la escuela reemplace al encierro, sino que lo reconozca como un “complemento de la formación integral”. Esto implicaría, por ejemplo, validar el tejido de una mochila —que integra conceptos de matemáticas, artes y ciencias sociales— como una evidencia de aprendizaje legítima dentro de la malla curricular, transformando la escuela de un espacio de asimilación a uno de verdadera reciprocidad cultural.

Conclusiones

A partir de la revisión y el análisis de los antecedentes expuestos, este capítulo concluye que la escuela formal, en su configuración y praxis actual, se erige como un factor de riesgo estructural para la preservación de la identidad Wayuu. La colisión entre la temporalidad

sagrada del Süttaa y la rigidez de las mallas curriculares ha desencadenado una agresión ontológica que subordina los ciclos vitales indígenas a las lógicas administrativas de la modernidad. Al reducir el encierro a pocos días o a los exiguos márgenes de las semanas de receso estudiantil, el sistema educativo occidental coarta el espacio fundamental donde se forja el carácter y la voluntad de la mujer Wayuu, imponiendo una asimilación que desplaza el conocimiento ancestral bajo la exigencia del cumplimiento académico.

Esta injerencia institucional trasciende la mera alteración de una costumbre; constituye un asalto directo al “nacer nuevamente” (Mmaleiwakira) y a la matriz pedagógica de la etnia. Como se ha evidenciado, la interrupción del retiro sagrado provoca una “formación no completa” que fractura la transmisión intergeneracional de saberes. La paulatina pérdida de habilidades complejas, como el tejido de chinchorros, no representa únicamente el declive de una técnica material, sino el silenciamiento de la escritura textil a través de la cual la mujer inscribe, preserva y narra la memoria de su linaje matrilineal. En consecuencia, la comunidad enfrenta un epistemicidio que despoja a las jóvenes de sus propios mecanismos de identidad y protección, empujándolas hacia una “vergüenza étnica” que atenta contra su pervivencia cultural.

Frente a este panorama, el análisis de los antecedentes subraya la urgencia de abandonar la interculturalidad entendida como un mero ejercicio de folclorización superficial —reducida a la exhibición esporádica de mantas o danzas— para asumirla como un imperativo ético y político. La supervivencia del ritual del encierro exige una profunda reestructuración pedagógica y mental por parte de las instituciones educativas y los docentes. Es ineludible transitar hacia verdaderas biopraxis pedagógicas decoloniales que no se limiten a justificar las ausencias de las estudiantes, sino que sean capaces de reconocer, evaluar y validar los saberes matemáticos, artísticos y espirituales adquiridos durante el encierro como competencias legítimas dentro de la escuela.

En definitiva, la articulación entre la educación propia y la escuela formal no debe concebirse como una simple concesión del Estado, sino como un acto de justicia cognitiva y de resistencia frente a la homogeneización. Solo a través de un diálogo de saberes genuino y simétrico, cimentado en el respeto absoluto por la ontología del territorio y el retorno social del conocimiento, será posible frenar la erosión de este patrimonio inmaterial. Garantizar y dignificar los tiempos y espacios para el encierro es, en última instancia, la única vía para

asegurar que la mujer Wayuu continúe siendo el corazón palpitante, la voz y la guardiana inquebrantable de su cultura.

Referencias bibliográficas

- Cotes Moreno, N. E. (2024). Implicaciones psicológicas y sociales que causa el encierro, como ritual cultural de la comunidad wayuu en las mujeres de la etnia [Tesis de pregrado, Universidad EAFIT]. Repositorio Institucional EAFIT. <https://repository.eafit.edu.co/>
- Iguarán Montiel, G. S., & Sánchez Castellón, E. B. (2020). Nasürülia wayuu nakua'ipalu'u jee jütapülia wopo'u jüpüleerua wanülüü. *Entretextos*, 14(26), 193-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8729491>
- Jaimes, C., Sánchez, B., Sierra, V., & Tarazona, M. (2018). El mito y el rito en los procesos identitarios femeninos en la cultura wayuu [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Sanitas & Universidad Piloto de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repository.unisanitas.edu.co/>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.
- Mazzoldi, M. (2004). Simbolismo del ritual de paso femenino entre los Wayuu de la alta Guajira. *Maguaré*, (18), 241-268. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/10915>
- Mengual Mengual, R. A. (2023). Süpüla shikirajja tü achecherüinjatkat tü asürütnaakat apülajawaa nutuma wayuu tooo. Propuesta pedagógica para revitalizar la práctica espiritual del encierro del hombre Wayuu [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/>
- Mercado Epieyu, R., & Mengual, R. (2024). Tü Mmaleiwakira. Nacer nuevamente del vientre de la madre. *Razón Crítica*, (16), 1-8. <https://doi.org/10.21789/25007807.2077>
- Molina Ríos, F. (2013). Venganza y encierro como funciones restauradoras del orden social: un enfoque simbólico-ritual del crimen en la cultura Wayuu. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (Especial: América Latina). https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2013.42357
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Biopraxis pedagógicas decoloniales: Horizontes de alternativas. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0khg>

- Santamaría Querubín, V., & Boscán González, A. (2021). Secretos de encierro [Proyecto de grado, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <https://repositorio.uniandes.edu.co/>
- Santos, B. de S. (2014). Epistemologías del Sur. Ediciones Akal.
- Siiger, C. N. M. (2020). La cotidianidad de las mujeres wayúu en el 2019 [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <https://repositorio.uniandes.edu.co/>
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. En C. Walsh (Ed.), Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I, pp. 23-68). Ediciones Abya-Yala.
- Watson, B. (1983). La mujer Wayuu: Un estudio etnográfico. Editorial Universidad de los Andes.

Metodologías montaÑeras para el cuidado de la vida: una pedagogía intercultural desde la alta montaña de Las Hermosas (Valle del Cauca, Colombia)¹

Adriana Marcela Paredes Mosquera²

Resumen

El presente capítulo analiza y visibiliza las metodologías montaÑeras que emergen del ser montaÑero, de los saberes construidos en la experiencia cotidiana y de las formas de habitar la alta montaña por parte de familias asentadas en dos territorios del municipio de Palmira (Valle del Cauca), localizados en la cordillera Central de Colombia: la caÑada Los Chorros, en el sector La Nevera del corregimiento de Toche, y el caÑón del río Amaime, en el corregimiento de Combia. El estudio se inscribe en una apuesta doctoral de Investigación-Acción Participativa (IAP) (Fals Borda, 1985), desde un enfoque cualitativo de carácter sociocrítico, que reconoce a las familias montaÑeras como sujetas políticas y epistémicas, coproductoras de conocimiento situado. En este marco, las metodologías montaÑeras se comprenden como prácticas pedagógicas territoriales que emergen de una relación profunda con la montaña, orientadas por la política de la vida propuesta por Rivera G. (2021), entendida como principio ético comunitario que concibe el cuidado del páramo y del bosque altoandino como condición para la continuidad de la vida. A partir de correrías territoriales, conversas alrededor del fogón, visitas a fincas, ejercicios de memoria y cartografía social, los hallazgos evidencian una pedagogía intercultural y de educación popular ambiental (Flores, 2010), anclada en ontologías relacionales (Escobar, 2018) y

¹ Este capítulo hace parte del proyecto de tesis doctoral en Educación, Interculturalidad y Territorio que se ha denominado “Caminando el ambiente para la educación con gente de alta montaña en la región de Las Hermosas (Valle del Cauca)”, que hace parte del Grupo de Investigación en diversidad humana GIDHUM de la Universidad del Magdalena. Este proceso investigativo es financiado por la beca 933 de 2023 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia, apoyo a la formación de doctorados nacionales.

² Antropóloga, Universidad del Cauca; Especialista en Educación Ambiental, Fundación Universitaria Los Libertadores; Magíster en Estudios Interculturales, Universidad del Cauca y Candidata a Doctora en Educación, Interculturalidad y Territorio, Universidad del Magdalena y representante legal, Fundación Lugares. Correo: amparedes@unimagdalena.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-3093-9783>.

en la memoria biocultural como patrimonio vivo (Toledo y Barrera, 2008). Estas prácticas fortalecen el arraigo territorial, la resistencia comunitaria y una ética multispecie (Rivera, 2018), aportando a la construcción de un ambiente para la educación (Paredes, 2024) que emerge desde la montaña y cuestiona los enfoques hegemónicos de la educación ambiental.

Palabras clave: Metodologías “montañeras”; pedagogía intercultural; educación popular ambiental; memoria biocultural; Investigación-Acción Participativa (IAP).

Abstract

This chapter analyzes and brings visibility to the mountain-based methodologies that emerge from ser montañero, from knowledge constructed through everyday experience, and from the ways in which families inhabit the high mountains in two territories located in the municipality of Palmira, Valle del Cauca, in Colombia's Central Cordillera: the Los Chorros ravine, in the La Nevera sector of the rural district of Toche, and the Amaime River canyon, in the rural district of Combia. The study is framed within a doctoral research project grounded in Participatory Action Research (PAR) (Fals Borda, 1985), using a qualitative, socio-critical approach that recognizes montañera families as political and epistemic subjects and as co-producers of situated knowledge. Within this analytical framework, montañera methodologies are understood as territorial pedagogical practices that arise from a deep relationship with the mountain, guided by the “politics of life” proposed by Rivera G. (2021), conceived as a community-based ethical principle that understands the care of the páramo and the high-Andean forest as a condition for the continuity of life. Drawing on territorial journeys, conversations around the hearth, farm visits, and exercises in memory work and social cartography, the findings reveal an intercultural pedagogy and a form of popular environmental education (Flores, 2010) rooted in relational ontologies (Escobar, 2018) and in biocultural memory as living heritage (Toledo & Barrera-Bassols, 2008). These practices strengthen territorial belonging, community re-existence, and a multispecies ethic (Rivera, 2018), contributing to the construction of an environment for education (Paredes, 2024) that emerges from the mountain and challenges hegemonic approaches to environmental education.

Keywords: Mountain-based methodologies; intercultural pedagogy; popular environmental education; biocultural memory; Participatory Action Research (PAR).

Introducción

La alta montaña ha sido históricamente interpretada desde perspectivas externas concibiéndola como un espacio inhóspito, ‘ecosistema estratégico’ o funcional para la provisión de bienes o servicios naturales (Ospina y Tocancipá, 2000). En el caso de los páramos y bosques altoandinos de la región de alta montaña de Las Hermosas en el Valle del Cauca, al sur de Colombia, estas miradas han privilegiado enfoques técnico-conservacionistas que, aunque orientados a la protección de ecosistemas considerados ‘estratégicos’, tienden a reducir el territorio a un objeto de gestión ambiental. Dichas lecturas han invisibilizado las relaciones históricas, afectivas y ontológicas que las comunidades montañeras han tejido con la montaña, el agua, los animales, las plantas, los paisajes y otras formas de vida no humanas y más-que-humanas (Tsing, 2015) que conforman su vida cotidiana.

Este capítulo se desarrolla en dos territorios de la alta montaña del municipio de Palmira, Valle del Cauca, ubicados en la cordillera Central de Colombia: la cañada Los Chorros, en el sector La Nevera del corregimiento de Toche, y el cañón del río Amaime, en el corregimiento de Combia. Estos territorios han sido habitados históricamente por familias campesinas que se autoidentifican como montañeras y que, a lo largo de entre tres y cinco generaciones, han construido formas particulares de habitar, cuidar, conocer y otorgar significado a la montaña. En este prolongado vínculo con el territorio se han configurado saberes, prácticas y modos de vida que constituyen el fundamento de las metodologías montañeras analizadas en este capítulo.

El texto se enmarca en una apuesta de Investigación-Acción Participativa (IAP), que reconoce que el conocimiento se produce en procesos colectivos de diálogo, reflexión y acción situada (Fals Borda, 1985; Fals Borda, 2009) y en donde reconoce, como parte clave del caminar investigativo a las familias campesinas montañeras como investigadoras, coproductoras de conocimientos.

En relación con lo anteriormente expuesto, cobra vital importancia aquello que las comunidades han llamado la “política de la vida”, principio filosófico construido y defendido por Gratiano Rivera Morales (Q.E.P.D.), un campesino montañero que es reconocido como maestro y cuidador de vida en la alta montaña, quien señalaba la imperiosa necesidad de tejer éticas territoriales que permitiesen generar acciones y procesos encaminados a cuidar y defender aquello que se ama con el corazón: la alta montaña y las formas de vida diversas que allí cohabitan.

De este modo, para las poblaciones campesinas montaÑeras en Las Hermosas, las tierras altas constituyen territorios que configuran su existencia y ser montaÑero. Esta manera de comprender, sentir y vivir desde, con y para la montaÑa, supera la racionalidad moderna y extractivista en donde los páramos y bosques altoandinos son reconocidos como simples ‘fábricas y agua’ o depósitos de ‘recursos naturales’, y que concibe su aparente bravura como una condición que debe ser dominada, transformada y amansada a través de su explotación (Ospina & Tocancipá, 2000; Escobar, 2014; Albán & Rosero, 2016).

En oposición con esta lógica, las comunidades reconocen estos territorios como espacios vivos, habitados, donde se tejen relacionamientos e interdependencias humanas, no humanas y más-que-humanas y en los cuales de forma permanente se sustentan vínculos de amor, cuidado, memoria y reciprocidad (Ospina & Tocancipá, 2000; Escobar, 2014; Tsing, 2015; Albán & Rosero, 2016). Así las cosas, la política de la vida se vivencia en la montaÑa a través de acciones cotidianas como caminarla, proteger el páramo, el bosque y todos los seres presentes; compartir enseñanzas y aprendizajes a través de los paisajes y el diálogo y la toma de decisiones en colectivo enfocadas en continuar aportando a la protección de la vida a través del tiempo.

En el marco de estas y muchas otras prácticas que conforman la cotidianidad de la vida en las tierras altas, emergen las metodologías montaÑeras como un conjunto de prácticas tejidas desde la praxis, la experiencia vivida y las memorias bioculturales de quienes habitan la montaÑa (Toledo & Barrera, 2008). Lejos de constituir procedimientos rígidos o secuencias metodológicas previamente establecidas, estas prácticas están constantemente en construcción, debido a que se transforman al ritmo de los territorios, los relacionamientos comunitarios y los aprendizajes que se originan en el caminar compartido entre formas de vida.

De este modo, las correrías que se llevan a cabo en las partes altas de la cañada Los Chorros y el cañón del río Amaime y otros lugares de la cordillera, las conversas alrededor del fogón, las visitas a fincas y vecino(a)s cercanos, los ejercicios de co-construcción de memoria social y cartografía social y la cocreación, se configuran como formas situadas de producción de conocimientos, sentires, experiencias y acción pedagógica que, están en línea con la Investigación-Acción Participativa y la educación popular ambiental (Fals Borda, 1985; Flores, 2010).

En este sentido, las metodologías montañeras posibilitan la participación y visibilización de las comunidades en la toma de decisiones en relación de la montaña. Por ejemplo, la cartografía social no corresponde solo a un ejercicio para plasmar el territorio en mapas; por el contrario, promueve el reconocimiento colectivo de lugares, seres y prácticas significativas que, las familias y comunidades consideran fundamentales y que, por tanto, deben ser fortalecidos, protegidos y cuidados frente a múltiples amenazas que se presentan. De igual manera, las conversas en el fogón se convierten en espacios dialógicos de intercambio de saberes, donde se rememora el pasado, se reflexiona el presente y se proyecta el futuro territorial, comunitario y familiar. Estos encuentros aportan al reconocimiento y legitimación de los saberes montañosos, reafirmando su autoridad como sujetos epistémicos protagonistas en la construcción y cuidado de los territorios.

Estas metodologías configuran una pedagogía intercultural pues interpelan formas hegemónicas, tradicionales y descontextualizadas a través de las cuales se acciona la educación ambiental institucional. En este orden de ideas, las metodologías montañeras promueven apuestas de diálogos interculturales (Guejian, 2018), a través de los cuales se valora y reconoce la experiencia como elemento vital en la construcción colectiva de conocimientos y sentidos en torno al cuidado de la vida en todas sus manifestaciones (Paredes, 2024). Por tanto, desde estas apuestas, la educación se piensa como un proceso situado al originarse en la alta montaña, el cual es nutrido a través de relaciones, memorias, ritmos, olores, sonidos, colores y experiencias que se recorren arriba, en lo alto de la cordillera central vallecaucana.

Este capítulo, hace parte de la tesis doctoral *Caminando el ambiente para la educación con gente de alta montaña en la región de Las Hermosas (Valle del Cauca)*. Su propósito es comprender cómo las metodologías montañeras, cocreadas desde esta apuesta de Investigación-Acción Participativa y orientadas por una política de la vida, configuran una pedagogía intercultural para el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones. Asimismo, busca desvelar cómo estas metodologías fortalecen procesos de re-existencia territorial (Albán, 2013), frente a los desafíos socioambientales que plantea la actual crisis civilizatoria (Leff, 2004).

Desde este entramado teórico, las metodologías montañeras son prácticas vivas que encarnan, resignifican y tensionan los debates contemporáneos sobre ambiente, educación e interculturalidad. Estas prácticas pedagógicas se inscriben en la racionalidad ambiental (Leff, 2024; Leff, 2014), al ser formas alternativas de coproducir conocimientos y

sentidos desde los territorios que, cuestionar lógicas instrumentales donde se perpetua la separación sociedad naturaleza. Ligado a lo anterior, la educación popular ambiental (Flores, 2010) propone apuestas contrahegemónicas desde el Sur Global en donde se abre la posibilidad de reconocer a comunidades locales como protagonistas de la transformación de sus realidades y se valore los saberes contruidos desde la praxis cotidiana. Desde esta investigación, las familias son reconocidas como sujetas ambientales, montañero(a)s cuyos conocimientos, prácticas y formas de habitar la montaña son aportes fundantes para el cuidado de la vida y, por ende, la transformación de los relacionamientos con el páramo y el bosque altoandino.

Asimismo, estas prácticas se inscriben en una interculturalidad crítica (Tubino, 2005; Walsh, 2009), en tanto promueven diálogos horizontales de saberes que disputan las jerarquías epistémicas coloniales y restituyen legitimidad a los saberes territoriales históricamente subalternizados. Desde la Investigación-Acción Participativa (Fals Borda, 2009), las metodologías montaÑeras se comprenden como una praxis ético-política de coproducción de conocimiento situado, orientada a la transformación de las realidades socioambientales. En diálogo con las nociones de re-existencia (Albán, 2013), las ontologías relacionales (Escobar, 2014) y los ensamblajes multiespecie (Tsing, 2015), este capítulo se adentra en los resultados para mostrar cómo el ser montañero, los saberes territoriales y las experiencias de cuidado multiespecie, se configuran como expresiones pedagógicas concretas de una política de la vida que sostiene la continuidad de la existencia en la alta montaña vallecaucana de Las Hermosas.

Desde esta perspectiva, el capítulo propone leer las metodologías montaÑeras como expresiones pedagógicas de re-existencia territorial, mediante las cuales las familias de alta montaña disputan las lógicas hegemónicas de la educación ambiental y reafirman formas propias de habitar, conocer y cuidar la vida en este territorio.

Metodologías

Este apartado presenta los elementos metodológicos correspondientes al objetivo general de la tesis doctoral y a los objetivos específicos orientados a reconocer los saberes locales, repensar los intercambios de saberes y coconstruir diálogos interculturales, los cuales sustentan los resultados desarrollados en este capítulo sobre las metodologías montaÑeras para el cuidado de la vida en la alta montaña de Las Hermosas.

El capítulo da cuenta de una apuesta metodológica de Investigación-Acción Participativa (IAP) (Park, 1992; Fals Borda, 2009), desarrollada en el marco de la investigación doctoral. Esta perspectiva metodológica se inscribe en el enfoque cualitativo de carácter sociocrítico y parte del reconocimiento de que los saberes se construyen de manera colectiva, situada y comprometida con la transformación de las realidades territoriales.

Como se anotaba en el apartado anterior, desde la IAP las familias campesinas montaÑeras que son parte clave de esta tesis doctoral, son reconocidas como sujetas políticas y epistémicas, coinvestigadoras en este proceso. Esta postura ética, posibilita a través de los diálogos horizontales y la cocreación (Fals Borda, 1965), su visibilización, reconocimiento y valoración como autoridades conocedoras de los territorios de alta montaña quienes, a través de su praxis, reflexión colectiva sobre ésta, posibilitan las acciones transformadoras del cuidado de la vida.

De igual manera, reconoce a las familias campesinas montaÑeras participantes como protagonistas del proceso investigativo. No son vistas como aquellas personas que brindan información, sino que se les reconoce, valora y visibiliza como coinvestigadoras que aportan sus conocimientos, experiencias y formas de comprender la alta montaña. En consecuencia, el diálogo horizontal y la construcción colectiva de conocimientos (Fals Borda, 1985) permiten reconocer y valorar saberes, así como como su papel en el cuidado de la vida y de los territorios.

En este sentido, las familias montaÑeras habitantes de las partes altas de la caÑada Los Chorros (sector La Nevera, corregimiento de Toche) del caÑón del río Amaime (corregimiento de Combia), en el municipio de Palmira, participan de forma activa en todas las etapas de la investigación. A través de la generación de reflexiones compartidas en torno a sus prácticas cotidianas y la construcción participativa de conocimientos, se fortalecen acciones de cuidado, lo que nos permite interrelacionar el proceso con la educación popular ambiental, a través de la cual se promueve diálogo de saberes, aprendizaje mutuo y transformación colectiva de las realidades vividas (Flores, 2010).

En este proceso, la investigadora no asumió el papel de una observadora externa o distante. Por el contrario, participó activamente como facilitadora en la dinamización de los encuentros con las familias campesinas, dialogando, aprendiendo y compartiendo las experiencias vividas en los territorios. Su presencia permitió crear espacios de confianza y diálogo entre diversos saberes -pluralidad epistémica (Olivé, 2009), favoreciendo la construcción colectiva de conocimientos.

Al mismo tiempo, este proceso implicó una reflexión constante sobre su propia formación, ideas y formas en que estas podían influir en la investigación, con el propósito de reconocer y disminuir los posibles sesgos que pudieran surgir en el marco de la interpretación de las experiencias compartidas. Por ello, fue necesario desaprender muchas maneras tradicionales de investigar y abrirse al aprendizaje conjunto con las familias montaÑeras. De esta forma, el conocimiento no se produjo de forma individual, sino en la relación, el diálogo y los aprendizajes compartidos entre todas las personas participantes.

Las metodologías montaÑeras constituyen el núcleo del proceso investigativo y pedagógico, pues no se entienden como técnicas aisladas, sino como formas propias de producir conocimiento desde el habitar la montaña, ancladas en ontologías relacionales y orientadas por la política de la vida, principio ético-territorial para analizar cuál es el rol como seres humanos para la protección del planeta (Rivera, 2021).

La primera metodología montaÑera corresponde a las correrías por el territorio, las cuales son entendidas como caminatas pedagógicas prolongadas por el bosque altoandino y el páramo; en las cuales se dialoga con el paisaje y las diversas formas de vida que allí coexisten; se reconocen lugares de memoria, se intercambian relatos y se fortalecen vínculos afectivos con el territorio (Fotografías 1 y 2).

Figura 1. *Correría con la familia Rivera Recalde hacia el páramo de La Nevera.*



Nota 1. Fotografía de Adriana Marcela Paredes Mosquera. Reserva Natural La Victoria, sector La Nevera, corregimiento de Toche (Palmira, Valle del Cauca). 1ro de septiembre de 2024.

Figura 2. *Correría para el reconocimiento de la parte baja de la quebrada las cuchas.*



Nota 2. Fotografía de Adriana Marcela Paredes Mosquera. Corregimiento de Combia (Palmira, Valle del Cauca). 3 de mayo de 2025.

Esta metodología está estrechamente relacionada con una segunda que corresponde a las conversaciones alrededor del fogón en la cocina montañera. Esto se hace teniendo en cuenta que el fogón es el “ombigo de la casa montañera” (Ospina y Tocancipá, 2000) y es el espacio de encuentro intergeneracional en donde al calmar el frío, calorearse en familia, ‘tintiar’ y entre amigos y amigas, circula la palabra de forma horizontal. Allí se comparten saberes, experiencias, sentires y decisiones colectivas sobre el cuidado de la montaña (Figuras 3 y 4).

Figura 3. *Conversación alrededor del fogón con la familia Rivera Recalde.*



Nota 3. Foto de Adriana Marcela Paredes Mosquera. Reserva Natural La Victoria, sector La Nevera, corregimiento de Toche (Palmira, Valle del Cauca). 12 de diciembre de 2024.

Figura 4. Mariana Rivera Recalde en el fogón de su vivienda.



Nota 4. Foto de Adriana Marcela Paredes Mosquera. Reserva Natural La Victoria, sector La Nevera, corregimiento de Toche (Palmira, Valle del Cauca). 15 de abril de 2025.

A pesar de que el conflicto armado diezmó diversos elementos característicos de las formas de vida montaÑeras y llevó al confinamiento a las familias, ellas aún hoy en día siguen realizando de forma esporádica visitas a fincas vecinas (Figura 5) y, de manera permanente, a lugares significativos (Figura 6) que permiten comprender las prácticas cotidianas de habitar la montaña. Así mismo admiten entenderlas formas de relación con el agua, el suelo, los animales, las plantas y otras formas de vida, así como las transformaciones del territorio que se han presentado a lo largo del tiempo.

Figura 5. Visita a la Reserva Natural de la Sociedad Civil Peña Lisa.



Nota 5. Foto de Adriana Marcela Paredes Mosquera. Sector La Nevera, corregimiento de Toche (Palmira, Valle del Cauca). 8 de marzo de 2025.

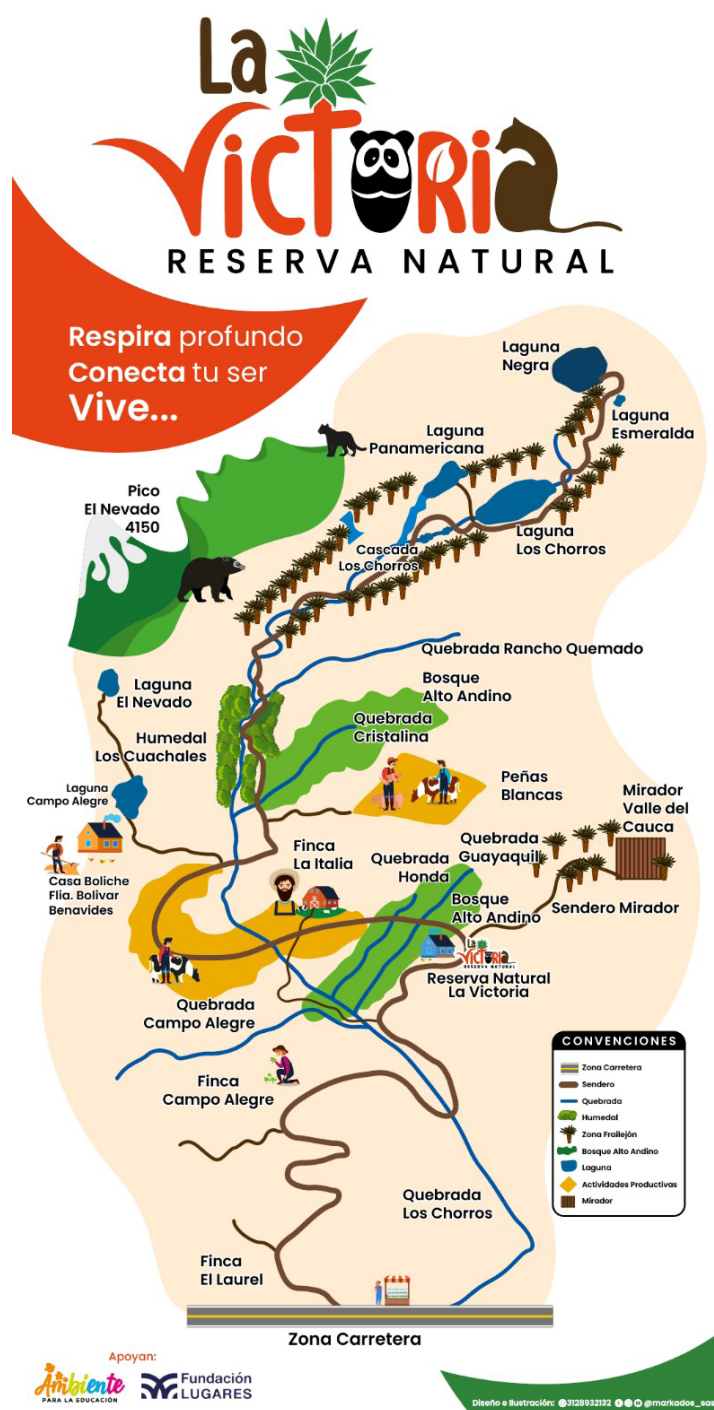
Figura 6. *Visita al acueducto comunal del corregimiento de Combia.*



Nota 6. Foto de Adriana Marcela Paredes Mosquera. Cañada de la quebrada Las Cuchas, corregimiento de Combia (Palmira, Valle del Cauca). 3 de mayo de 2025.

En todas y cada una de estas acciones, se realizan ejercicios rigurosos de memoria y cartografía social (Figura 7 y 8) que han sido orientados a reconstruir la memoria biocultural del territorio (Toledo & Barrera 2008). Ello permite identificar lugares de importancia no sólo ecológica, sino también espiritual y afectiva, además de reconocer el paisaje como un archivo vivo de la historia comunitaria. Lo anterior nos lleva a afirmar que recordar es rememorar o, como lo plantea Galeano, es “volver a pasar por el corazón” aquellos elementos constitutivos de la vida montañera (1991, p. 4).

Figura 7. Cartografía social de la Reserva Natural La Victoria, co-diseñada entre la familia montañera Rivera Recalde, el diseñador Harol Muñoz y Adriana Marcela Paredes Mosquera.



Nota 7. Foto de Harol Muñoz. Popayán (Cauca), Julio 30 de 2025.

Figura 8. Intercambio de memoria biocultural y cartografía social con el Maestro montañoso y cuidador de vida Jaime Andrés Quintero Cuadros y su hija Sara Valentina Quintero Muñoz



Nota 8. Foto de Adriana Marcela Paredes Mosquera. Palmira (Valle del Cauca). 27 de febrero de 2026.

Estas metodologías se desarrollaron de manera cíclica y reflexiva, combinando momentos de acción, reflexión colectiva y sistematización, coherentes con los principios de la Investigación-Acción Participativa (Fals Borda, 2009). El proceso metodológico permitió no solo producir información para la investigación, sino fortalecer procesos organizativos, pedagógicos y de cuidado territorial en las comunidades involucradas, tales como la estructuración de la Reserva Natural La Victoria, el fortalecimiento del vivero de palma de cera³ de Preservadores Combia y el codiseño de materiales pedagógicos sobre el páramo y el bosque altoandino y los seres que coexisten en ellos.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación no se entienden como productos finales cerrados, sino como procesos pedagógicos interculturales en construcción, emergentes del caminar compartido con las familias montañosas en los dos territorios de estudio. Se organizan en clave de ser, saber y experiencia, articulados por una ética de cuidado multiespecie (Rivera, 2018) y por la política de la vida (Rivera G, 2021).

3 Nombre científico: *Ceroxylon quindiuense*

El ser montañero como sujeto pedagógico y político

Uno de los hallazgos clave de la tesis doctoral se sitúa en el reconocimiento y valoración del ser montañero, como sujeto pedagógico y político. Las familias investigadoras se autoidentifican como orgullosamente montañeras, porque nacieron, habitan y re-existen en la alta montaña. Esta autoidentificación desvela profundas relaciones de arraigo, cuidado y corresponsabilidad con el territorio, las cuales configuran formas propias de ser y habitar la montaña entre las poblaciones campesinas montañeras de la región de Las Hermosas, en el Valle del Cauca. Esta identidad es construida y fortalecida a través del tiempo en la cotidianidad, caminando los territorios, trabajando la tierra, cuidando el agua y las demás formas de vida, así como, a través de la transmisión de saberes, prácticas y memorias intergeneracionales (Quintero, 2024, 2025; Rivera, 2025).

Por tanto, el ser montañero encarna una pedagogía viva que no se limita al ámbito escolar, sino que se expresa en prácticas cotidianas de cuidado, en decisiones colectivas, en prácticas de solidaridad y reciprocidad, y en la defensa del territorio frente a amenazas externas (Rivera G, 2021). Este reconocimiento cuestiona las visiones que ubican a las comunidades de alta montaña únicamente como beneficiarias o receptoras de procesos educativos diseñados desde fuera de la alta montaña.

Saberes montañeros y memoria biocultural del territorio

Las metodologías montañeras permitieron visibilizar un conjunto amplio de saberes locales vinculados al cuidado del páramo y del bosque altoandino, los cuales se encuentran estrechamente ligados a la memoria biocultural del territorio. Estos se expresan en el conocimiento de nacimientos de agua, ciclos climáticos, comportamiento de y relacionamientos con animales, el aprendizaje frente a cómo habla el territorio y sus habitantes, usos tradicionales de plantas, así como en relatos que explican el origen y significado de lugares específicos.

La memoria biocultural (Toledo & Barrera, 2008) emerge como un patrimonio vivo, que no se conserva en archivos escritos, sino en la palabra, el cuerpo, la afectividad y el paisaje, pues como manifiestan no sólo en estos dos territorios, sino también en otros lugares, “la montaña es su vida misma” (Martínez, 2015; Rivera G, 2021). En este sentido, a través de las correrías y las conversas, se identificó que esta memoria cumple una función pedagógica fundamental, pues orienta prácticas de cuidado, previene acciones que afectan los socioecosistemas y fortalece el arraigo territorial (Quintero, 2024).

En este sentido, los aportes de las familias montañeras a la adaptación local al cambio climático (Escobar, 2018; Llambí & Garcés, 2020), analizados en este capítulo, constituyen los fundamentos pedagógicos y territoriales sobre los cuales se proyecta la cocreación de una propuesta de programa pedagógico popular ambiental de adaptación local, desarrollada en una fase posterior de la investigación doctoral.

Experiencias de cuidado multiespecie en la alta montaña

Otro resultado central de la investigación es la identificación de prácticas de cuidado de formas de vida diversas que se estructuran en la cotidianidad de la alta montaña. Las familias montañeras no establecen una separación jerárquica entre lo humano, lo no humano y lo más-que-humano (Tsing, 2015), sino que reconocen la interdependencia e interrelación entre personas, animales, plantas, agua, suelos y espíritus/fuerzas/misterios del territorio (Rivera G, 2021).

Este cuidado multiespecie (Escobar, 2014) se ve reflejado en los procesos de cuidado y protección de y cuidado del páramo y del bosque altoandino, la coexistencia con la fauna doméstica y la fauna silvestre y la disminución de actividades productivas que afectan el equilibrio del socioecosistema. Estas prácticas hacen parte constitutiva de la política de la vida, pues priorizan la continuidad de formas de vida humanas, no humanas y más-que-humanas, por encima de lógicas extractivistas y utilitaristas.

Aportes de las metodologías montañeras a las acciones de adaptación local al cambio climático

Las prácticas cotidianas de las familias montañeras que emergen a través de las metodologías montañeras evidencian aportes concretos a la adaptación local al cambio climático (Llambí & Garcés, 2020), aun cuando estas no se nombran, ni conceptualizan explícitamente bajo dicha categoría técnica.

En este sentido, el propósito no es interpretar las prácticas de las familias montañeras desde conceptos técnicos, sino comprenderlas y valorarlas a partir de sus propios conocimientos, experiencias y formas de habitar con, desde y para la montaña. Así, la idea de adaptación se analiza de forma crítica y se resignifica desde las realidades de los territorios, evitando imponer una única forma de entender y explicar estos procesos.

Desde su vida cotidiana en la alta montaña, las comunidades han construido diversas formas de cuidar y manejar el territorio. Estas prácticas les han permitido responder a los cambios del clima, a los eventos extremos y a las transformaciones del páramo y el

bosque altoandino, fortaleciendo la capacidad del territorio y de las comunidades para cuidar y sostener las variadas formas de vida que allí cohabitan. Dichas estrategias tienen un profundo sustento en la experiencia y la memoria biocultural (Leff, 2014; Toledo & Barrera, 2008).

En efecto, reconocen que sus aportes son fundamentales para la protección del planeta Tierra, pues es un deber como seres humanos de la alta montaña, continuar desarrollando el rescate de semillas de palma de cera (*Ceroxylon quindiuense*) y la cocreación y fortalecimiento del vivero de Preservadores Combia para la reproducción de esta especie de flora (Figura 9); la cocreación de la Reserva Natural La Victoria; los pactos con el oso andino (*Tremarctos ornatus*) y su respectivo monitoreo (Figura 10); el descenso del ganado del páramo, el retiro total de prácticas de quema de la montaña, la prohibición de caza y pesca de fauna: el cuidado de lagunas, ríos y cañadas, etc. (Rivera G, 2021, Quintero 2024 y 2025, y Rivera F, 2025).

Estas acciones son procesos pedagógicos populares ambientales a través de la transmisión intergeneracional de saberes asociados a los ciclos climáticos, las lluvias, las heladas y los cambios en el comportamiento del paisaje, configurando formas locales de adaptación basadas en la experiencia y la memoria biocultural.

Figura 9. Vivero de palma de cera de Preservadores Combia.



Nota 9. Foto de Adriana Marcela Paredes Mosquera. Corregimiento de Combia (Palmira, Valle del Cauca). 3 de mayo de 2025.

Figura 10. *Correría con Maestro(a)s montañoso(a)s de la familia Rivera Recalde, camino hacia El Mirador del Valle del Cauca.*



Nota 10. Foto de Adriana Marcela Paredes Mosquera. Reserva Natural La Victoria, sector La Nevera, corregimiento de Toche (Palmira -Valle del Cauca).

En consecuencia, la adaptación al cambio climático (Llambí & Garcés, 2020), no se entiende como un cúmulo de medidas externas o programas institucionales, sino como prácticas pedagógicas y territoriales situadas, construidas históricamente en relación entre comunidades y territorios. Estas prácticas, forman parte de la racionalidad ambiental (Leff, 2014), pues surgen de formas de conocimiento que no separan la sociedad de la naturaleza, sino que reconocen y valoran la interrelación e interdependencia como condiciones para la continuidad de la vida en la alta montaña.

En este sentido, las metodologías montañosas permitieron comprender que las decisiones comunitarias y familiares enfocadas en el cuidado de los territorios, nacen de la observación prolongada de cambios en el clima, las condiciones ambientales, la frecuencia de las lluvias, la estabilidad de los suelos, la presencia o ausencia de alguna especie de vida no humana, así como de los sonidos y otras maneras de percibir la vida más-que-humana. Estas formas de comprender la montaña como un sujeto que habla a sus habitantes, han permitido ajustar y transformar prácticas agropecuarias, frenar progresivamente la expansión de la frontera productiva y fortalecer acciones y acuerdos comunitarios que

aportan a la adaptación local, sustentados en una ética relacional del cuidado de la vida (Arboleda & Castrillon, 2023).

Por ende, las metodologías montaÑeras son dispositivos pedagógicos de adaptación climática, porque facilitan procesos de aprendizaje colectivo orientados a leer y escuchar a los territorios, interpretar sus señales y tomar decisiones conjuntas frente a escenarios de incertidumbre climática. Estos aprendizajes no se producen desde la transmisión de contenidos técnicos, sino desde la experiencia, los diálogos interculturales (Guejian, 2018) y las reflexiones colectivas sobre la praxis cotidiana (Flores, 2010). De igual manera, se puede afirmar que, desde la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa, la adaptación local al cambio climático se construye como proceso social y político desde la acción colectiva y los compromisos que se establecen en las comunidades para la transformación de las realidades territoriales (Fals Borda, 2009).

Desde las ontologías relacionales (Escobar, 2018), la adaptación al cambio climático se comprende como un proceso que involucra a humanos, no humanos y seres más-que-humanos en entramados de interdependencia que sostienen la vida en contextos de cambio ambiental (Escobar, 2014). En diálogo con los enfoques multiespecie, estas prácticas muestran que la resiliencia no es una propiedad exclusivamente humana, sino una capacidad que se origina de los ensamblajes entre especies, paisajes y memorias compartidas (Tsing, 2015). Así, el ser montaÑero se reconoce como maestro(a) cuidador de vida en todas sus manifestaciones. Desde su experiencia de habitar la montaña desempeña un papel fundamental en la adaptación local al cambio climático, al construir y poner en práctica formas de cuidado que, fortalecen la relación entre lo humano, no humano y más-que-humano (Tsing, 2015) que, coexiste en los territorios. Estas acciones nacen del profundo vínculo afectivo, ético y cotidiano con la alta montaña y contribuyen a la continuidad de la vida.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que las familias montaÑeras no solo habitan territorios altamente expuestos a los efectos del cambio climático, sino que aportan activamente a la adaptación local, desde prácticas pedagógicas y territoriales que fortalecen la resiliencia ecosistémica y comunitaria. Reconocer las metodologías montaÑeras como estrategias de adaptación implica ampliar la comprensión del cambio climático más allá de enfoques tecnocráticos, situándolo en el campo de la educación popular ambiental, la interculturalidad crítica y el cuidado de la vida como principio ético-político (Paredes, 2024).

Metodologías montaÑeras como pedagogía intercultural

Finalmente, los resultados evidencian que las metodologías montaÑeras son una pedagogía intercultural situada, dialogante crítica con la educación ambiental institucional. A diferencia de enfoques verticales y normativos, estas metodologías suscitan procesos educativos horizontales, donde el conocimiento se construye desde la experiencia, el diálogo y la acción colectiva (Freire, 2002).

La pedagogía intercultural que se teje desde, para y con la montaña no homogeneiza saberes. Propicia encuentros respetuosos entre saberes locales y otros saberes, desde el reconocimiento de la pluralidad epistemológica (Olivé, 2009) que posibiliten diálogos interculturales (Guejian, 2018), para reconocer la centralidad de la vida, los territorios y las poblaciones coexistentes (Gudynas, 2014). Por consiguiente, las metodologías montaÑeras aportan a la coconstrucción de un ambiente para la educación que se origina en los páramos y bosques altoandinos de la región de Las Hermosas (Valle del Cauca) y tiene como principio fundamental, el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones (Paredes, 2024).

Discusión

Los resultados del capítulo permiten afirmar que las metodologías montaÑeras desarrolladas en las partes altas de la cañada Los Chorros (sector La Nevera, corregimiento de Toche) y el cañón del río Amaime (corregimiento de Combia) no solo constituyen una apuesta pedagógica situada, sino que configuran una respuesta decolonial (Ortiz, 2024) frente a las múltiples expresiones de las colonialidades del ser (Walsh, 2013), del saber (Dussel, 2005), del poder (Quijano, 2000) y de la naturaleza (Albán y Rosero, 2016) que históricamente han atravesado los territorios de alta montaña de Las Hermosas.

Desde la educación popular ambiental (Flores, 2010), estas metodologías hacen parte de tradición crítica latinoamericana desde donde la educación ambiental es concebida como praxis transformadora. Por ende, las metodologías montaÑeras se originan de procesos colectivos de reflexión-acción a través de los cuales se fortalecer el arraigo territorial, la organización comunitaria y la defensa de la vida. En este sentido, re-existen a la colonialidad del poder, pues de forma constante cuestionan los dispositivos de gestión ambiental a través de los cuales, históricamente sitúan a las comunidades montaÑeras como objetos de intervención, desprovistas de conocimientos ‘ignorantes’, ‘principales generadores de presión en los ecosistemas’, y no como sujetas epistémicas y políticas con capacidad para decidir sobre sus territorios y habitantes.

Aunque estas metodologías cuestionan muchas de las formas en que las instituciones entienden y gestionan los territorios desde la implementación de la política ambiental, no buscan romper completamente la relación con el Estado. Por el contrario, muestran que las comunidades establecen diferentes formas de diálogo, negociación y trabajo conjunto con las instituciones, aportando sus conocimientos y propuestas desde las realidades de la alta montaña.

En algunos casos, estas relaciones también incluyen la articulación con autoridades ambientales y gobiernos locales. Sin embargo, a partir de las experiencias compartidas con las familias montañeras durante la investigación, también se evidencia una relación marcada por la cautela y la desconfianza, construida a partir de experiencias previas de incumplimientos, promesas no realizadas y decisiones institucionales que han afectado a las comunidades. Las familias campesinas son conscientes de que, en muchos escenarios de la política ambiental, algunos actores institucionales las consideran ‘una amenaza para la conservación y preservación de los ecosistemas’, al asociar sus formas de habitar y producir con procesos de degradación ambiental. Esta percepción ha generado relaciones de tensión y, en ocasiones, de estigmatización hacia quienes históricamente han habitado y cuidado estos territorios.

Aún así, lejos de cerrar las puertas al diálogo, las familias montañeras deciden otorgar un voto de confianza cuando identifican oportunidades reales para trabajar conjuntamente en acciones que benefician al territorio y el cuidado de la vida. Estas alianzas se construyen desde una actitud crítica y vigilante, pues permanece la convicción de que los compromisos institucionales pueden cambiar o incumplirse en cualquier momento. Por ello, los procesos de articulación se desarrollan con la prudencia, desde la defensa permanente del territorio y con la claridad de que la autonomía comunitaria no puede quedar subordinada a los intereses institucionales, “no se le puede hacer la tarea a las instituciones”.

En este sentido, las metodologías montañeras pueden comprenderse como respuestas decoloniales frente a las lógicas institucionales dominantes. No plantean un asilamiento ni una ruptura absoluta del Estado; por el contrario, promueven relaciones situadas de diálogo, cuestionamiento, negociación y construcción conjunta desde los saberes y las experiencias de las comunidades.

Estas interacciones, aunque atravesadas por tensiones, evidencian la capacidad de agencia de las familias montañeras para interlocutar con las instituciones sin renunciar a sus formas de comprender, habitar y cuidar la alta montaña.

En este contexto, la interculturalidad crítica ayuda a comprender que las metodologías montaÑeras también cuestionan la idea de que solo los conocimientos técnicos o científicos son válidos para entender y cuidar los territorios. Por tanto, evidencian que los saberes contruidos por las familias montaÑeras a partir de su experiencia cotidiana en la alta montaña tienen el mismo valor y han sido fundamentales para el cuidado y la continuidad de la vida. Estos saberes, relacionados con la comprensión de la montaña, de los seres humanos, no humanos y más que humanos que lo habitan (Tsing, 2015), así como de los ciclos climáticos y ecológicos, se han contruido durante generaciones y orientan muchas de las decisiones comunitarias para el cuidado del territorio. Al promover diálogo entre diferentes formas de conocimiento, las metodologías montaÑeras muestran que el conocimiento científico no es la única manera válida de comprender la realidad, sino una más entre otras formas de saber que también merecen ser reconocidas y valoradas.

Esta forma de comprender el territorio también se relaciona con las ontologías relacionales (Escobar, 2014), porque reconoce que la vida existe gracias a las relaciones de interdependencia entre todos los seres que habitan la alta montaña. Desde esta perspectiva, se cuestiona la forma en que la política ambiental y otros enfoques modernos suelen separar la naturaleza de la sociedad y entender el páramo y el bosque altoandino solamente como ‘recursos naturales’, ‘servicios ecosistémicos’ o ‘fábricas de agua’ (Ospina y Tocancipá, 2000). En contraste, las metodologías montaÑeras comprenden el territorio como un espacio vivo, donde seres humanos, no humanos y más-que-humanos (Tsing, 2015) conviven, se cuidan mutuamente y hacen posible la continuidad de la vida.

Por tanto, el cuidado del agua, del bosque, del páramo, de la fauna y de aquello que no se ve, pero que existe en la montaña, no responde a mandatos normativos ni a obligaciones impuestas desde marcos institucionales, sino a una ética relacional (Leff, 2004) contruida históricamente en el habitar cotidiano del territorio, desde la cual daÑar la montaña significa afectar la vida en todas sus manifestaciones. En este sentido, las metodologías montaÑeras desestabilizan las lógicas extractivistas y utilitaristas que han acompañado los discursos conservacionistas hegemónicos y, al mismo tiempo, invitan a replantear la interculturalidad más allá de una comprensión exclusivamente humana. Desde esta perspectiva, se abre la posibilidad de cocontruir apuestas interculturales más-que-humanas, sustentadas en el reconocimiento de que la montaña, el agua, los animales, las plantas y otros seres participan activamente en las relaciones de cuidado, en la producción colectiva de conocimientos y en la configuración de procesos pedagógicos orientados al cuidado de la vida.

En este marco, la memoria biocultural (Toledo y Barrera, 2008) se configura como un campo de resistencia frente a la colonialidad del ser, que ha negado históricamente las identidades, experiencias y formas de habitar de las comunidades rurales y montaÑeras. A través de las correrías, las conversas alrededor del fogón y los ejercicios de cartografía social, se evidenció que la memoria del territorio no es solo un registro del pasado, sino una práctica viva que orienta decisiones éticas y políticas en el presente y el futuro. Recordar y “volver a pasar por el corazón” (Galeano, 1991: 4) los caminos, los territorios donde se genera vida, los nacimientos de agua, los lugares de importancia histórica y afectiva y las historias familiares es, en sí mismo, un acto pedagógico y de re-existencia (Albán, 2013) frente a procesos de despojo material y simbólico.

Desde una pedagogía intercultural y decolonial (Walsh, 2013 y Ortiz, 2024), las metodologías montaÑeras se posicionan como prácticas que interpelan simultáneamente las colonialidades del ser, saber, del poder y de la naturaleza. Al reconocer a las familias montaÑeras como sujetas epistémicas, estas pedagogías restituyen dignidad ontológica a formas de vida y conocimiento históricamente deslegitimadas. Al mismo tiempo, cuestionan los modelos educativos que separan al sujeto del territorio y reducen la educación ambiental a la adopción de comportamientos “correctos” para llevar todas las acciones a la gestión ambiental, - entiéndase como “reducir, reutilizar y reciclar” (Gaudiano, 2007), sin atender las relaciones profundas que sostienen la vida.

En este sentido, la apuesta intercultural y el programa que surge derivado de este proceso de investigación participativa, llamado como “ambiente para la educación” (Paredes, 2024; Paredes, 2026) adquiere un carácter claramente decolonial. Más que educar “sobre” el ambiente, las metodologías montaÑeras proponen habitar pedagógica e interculturalmente el territorio, situando la educación en las relaciones, memorias y prácticas que configuran la vida en la alta montaña. Esta perspectiva rompe con la lógica colonial de la educación ambiental como dispositivo de control, estigmatización y normalización, y la resignifica como un proceso de cuidado y cocreación colectivo, situado y relacional.

En síntesis, la discusión permite afirmar que las metodologías montaÑeras constituyen una pedagogía intercultural, popular y decolonial que hace contracara a las colonialidades del ser, del saber, del poder y de la naturaleza. Al articular educación popular ambiental, interculturalidad crítica, ontologías relacionales, memoria biocultural y ambiente para la educación, estas metodologías abren caminos para la coconstrucción de procesos educativos situados que contribuyen a la re-existencia territorial y al cuidado de la vida en todas sus manifestaciones en la región de alta montaña de Las Hermosas.

Conclusiones

Las metodologías montaÑeras analizadas en este capítulo permiten afirmar que en la alta montaña vallecaucana de Las Hermosas se configuran formas propias de producción de conocimiento, acción pedagógica y cuidado de la vida que desbordan los marcos convencionales de la educación ambiental institucional. En consonancia con los planteamientos de la educación popular latinoamericana (Flores 2010), estas metodologías no se orientan a la transmisión de contenidos ni a la modificación individual de comportamientos, sino a la construcción colectiva de sentidos, prácticas y decisiones orientadas a la transformación de los relacionamientos humano -naturaleza.

Desde la Investigación-Acción Participativa, el capítulo reafirma que el conocimiento no se produce de manera neutral ni externa al territorio, sino en procesos dialógicos de reflexión-acción donde las comunidades participan como sujetas políticas y epistémicas (Freire, 2002; Fals Borda, 2009). Las familias montaÑeras de Combia y La Nevera no son informantes ni beneficiarias de procesos educativos diseñados desde fuera, sino co-constructoras de pedagogías que emergen de su experiencia histórica de habitar, sentir, amar y cuidar el páramo y el bosque altoandino.

Las metodologías montaÑeras se posicionan como una respuesta decolonial frente a las colonialidades del ser, del saber, del poder y de la naturaleza (Quijano, 2000, Dussel 2005, Walsh, 2013, y Albán y Rosero 2016). Frente a la colonialidad del saber, estas prácticas restituyen legitimidad epistemológica a los saberes montaÑeros, históricamente subalternizados por matrices modernas y tecnocráticas. Con respecto a la colonialidad del poder, disputan los dispositivos institucionales que han despojado a las comunidades de la toma de decisiones sobre sus territorios. Frente a la colonialidad del ser, reafirman identidades montaÑeras violentadas, negadas, silenciadas y estigmatizadas. Y referente a la colonialidad de la naturaleza, cuestionan la separación moderna entre cultura y ambiente, proponiendo formas relacionales de comprender y habitar la vida.

En coherencia con las ontologías relacionales planteadas desde perspectivas decoloniales y latinoamericanas (Escobar, 2014), los resultados evidencian que el páramo y el bosque altoandino no son concebidos como recursos ni servicios ecosistémicos, sino como territorios vivos, donde humanos, no humanos y seres más-que-humanos coexisten en relaciones de interdependencia. Desde esta comprensión, el cuidado no se expresa como un mandato normativo, sino como una ética cotidiana que orienta prácticas de protección del agua, del bosque, el páramo, de la fauna y de la vida comunitaria.

La memoria biocultural emerge como un eje pedagógico fundamental, en tanto articula diversidad biológica y diversidad cultural en prácticas vivas de cuidado territorial (Toledo y Barrera, 2008). Las correrías, las conversas alrededor del fogón y los ejercicios de cartografía social muestran que la memoria no es un archivo del pasado, sino un patrimonio vivo que orienta decisiones presentes y proyecta futuros posibles para la alta montaña. En este sentido, la memoria biocultural se configura como una forma de resistencia frente al despojo material y simbólico, y como base para la re-existencia territorial.

La “política de la vida”, construida y defendida por liderazgos montañeros como Gratiniano Rivera (Q.E.P.D.), Fabian Rivera Barón, Jaime Quintero Cuadros y Elisa Recalede Díaz se consolida como un principio ético-político que atraviesa las metodologías montañeras. Esta política no se formula en términos abstractos, sino que se encarna en prácticas concretas orientadas a cuidar aquello que se ama: el agua, el bosque, el páramo, los animales, los paisajes, la bravura y misterios de la montaña y las relaciones comunitarias. En diálogo con las propuestas de re-existencia (Albán, 2013), esta política de la vida expresa una forma de habitar el territorio que prioriza la continuidad de la vida frente a lógicas extractivas y utilitaristas.

Desde una pedagogía intercultural y decolonial (Walsh, 2009; Tubino 2005), las metodologías montañeras cuestionan los modelos educativos que separan al sujeto del territorio y reducen la educación ambiental a la adopción de conductas “correctas”. Por el contrario, estas pedagogías reconocen la experiencia, la memoria y el territorio como fuentes legítimas de conocimiento, y promueven diálogos horizontales de saberes que no buscan homogeneizar, sino convivir en la diferencia.

Finalmente, “ambiente para la educación” se presenta como uno de los aportes más significativos del capítulo. En sintonía con los planteamientos críticos de los desarrollos propios del proceso investigativo, se propone poner ambiente a la educación, es decir, situar los procesos pedagógicos en el territorio, en sus ritmos, memorias y relaciones (Paredes, 2024). De este modo, la educación ambiental se resignifica como un proceso ético, político y relacional, profundamente arraigado en la vida cotidiana de la alta montaña.

En conjunto, el capítulo aporta a la consolidación de una pedagogía intercultural, popular y decolonial que emerge desde la montaña y dialoga con los desafíos contemporáneos de la crisis civilizatoria (Leff, 2004). Las metodologías montañeras no solo amplían el campo de la educación ambiental, sino que abren horizontes para imaginar y construir mundos donde la vida —humana, no humana y más-que-humana— pueda seguir caminando en dignidad y reciprocidad.

Referencias bibliográficas

- Albán Achinte, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (cap. 13). Tomo 1. Ediciones Abya-Yala. https://www.researchgate.net/publication/368840775_Pedagogias_decoloniales_Practicas_insurgentes_de_resistir_reexistir_y_revivir_Tomol
- Albán, A y Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. Nómadas*, 27-41. <https://revistas.ucentral.edu.co/index.php/nomadas/article/view/2467>
- Arboleda, C, y Castrillón, L. (2023). La fundamentación de la ética relacional del cuidado. En B. L. Osorio Herrera y L. A. Castrillón López (Comps.), *Ética relacional del cuidado* (pp. 10-32). Universidad CESMAG; Universidad Pontificia Bolivariana; Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. L. (Compilador), *a colonialidad del saber* (págs. 41-56). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Fals Borda, O. (2009). La investigación-acción en convergencias disciplinarias (pp. 7-21). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Fals Borda, O. (Coord.). (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Flores, R. (Enero -Junio de 2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, 12(30), 24-39. Recuperado el 4 de Abril de 2020, de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/lectura/Flores_Raul.pdf
- Galeano, E. (1991). *El libro de los abrazos: imágenes y palabras*. Siglo XXI.
- Gudynas, E. (2014). *Derechos de la Naturaleza y políticas ambientales*. Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis.
- Guejjan, P. (2018). Hacia una ontología del escuchar. *Fundamento del diálogo intercultural. Cuhso -Cultura -Hombre- Sociedad*. Vol 28, No 1, pp. 207-233. Fuente: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-27892018000100207&lng=pt&nrm=iso Consultado: Junio 30 de 2020.

- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida: Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del Sur*. Siglo XXI Editores.
- Llambí, L. y Garcés, A. (2020). Adaptación al cambio climático en los Andes: Estado del conocimiento y prioridades de gestión del conocimiento. IAM-Andes. https://www.researchgate.net/publication/349038711_Adaptacion_al_Cambio_Climatico_en_los_Andes_vacios_y_prioridades_para_la_gestion_del_conocimiento
- Martínez, L. (1ro de mayo de 2015). Diálogo presencial con mujer campesina Lisbeth Martínez. (A. M. Mosquera, Entrevistador) Rioblanco (vereda Las Mercedes, corregimiento de La Herrera, Tolima, Colombia).
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Tapia (Coord.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). CLACSO; CIDES-UMSA; Muela del Diablo Editores; Comuna. https://www.professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/por_uma_autentica_interculturalidade_olive.pdf
- Ospina, G., & Tocancipá, J. (2000). Los estudios sobre la alta montaña ecuatorial colombiana. *Revista Colombiana de Antropología*, 36, 180-207. <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/1304>
- Ortiz, A. (2024). *Pedagogías Decoloniales. Decolonizar la educación para la enseñanza y el aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Paredes Mosquera, A. M. (2026). *Caminando el ambiente para la educación con gente de alta montaña en la región de Las Hermosas (Valle del Cauca)* [Tesis doctoral inédita, Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio]. Universidad del Magdalena, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Paredes, A. (2024). *Cuidado de la vida en el páramo de Las Hermosas*. Universidad del Cauca. https://www.researchgate.net/publication/383273930_Cuidado_de_la_vida_en_el_paramo_de_Las_Hermosas
- Park, P. (1992). ¿Qué es la investigación-acción participativa? Perspectivas teóricas y metodológicas. En O. Fals Borda, L. Zamosc, K. Lewin, S. Tax y R. Stavenhagen (Eds.), *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos* (pp. 135-172). Editorial Popular; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO. <https://dialnet.unirioja>.

es/servlet/articulo?codigo=7846064

- Quintero, J. (3 de mayo de 2025). Diálogo semiestructurado con el maestro de la montaña y cuidador de vida Jaime Andrés Quintero Cuadro. (A. M. Mosquera, Entrevistador) Corregimiento de Combia, Palmira, Valle del Cauca, Colombia. Colombia.
- Quintero, J. (6 de septiembre de 2024). Diálogo semiestructurado con líder campesino y ambiental Jaime Andrés Quintero Cuadro. (A. M. Mosquera, Entrevistador). Palmira, Valle del Cauca, Colombia. Colombia.
- Rivera, S. (2018). Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón.
- Rivera, F. (8 de marzo de 2025). Diálogo presencial con propietario Fabián Rivera Barón. (A. M. Mosquera, Entrevistador) Palmira (Corregimiento de Toche, sector La Nevera, Reserva Natural La Victoria), Valle del Cauca, Colombia. Colombia.
- Rivera, G. (18 de abril de 2021). Diálogo presencial con propietario Gratiniano Rivera. (A. M. Mosquera, Entrevistador) Palmira (Corregimiento de Tablones), Valle del Cauca, Colombia. Colombia.
- Toledo, VM y Barrera-Bassols, N. (2008). La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Editorial Icaria. https://www.academia.edu/43013138/La_Memoria_Biocultural_La_Importancia_Ecol%C3%B3gica_de_las_Sabidur%C3%ADas_Tradicionales
- Tubino, F. (2005). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. PUCP. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/index.htm>
- Tsing, A. L. (2015). The mushroom at the end of the world: On the possibility of life in capitalist ruins. Princeton University Press.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Ediciones Abya-Yala. https://www.researchgate.net/publication/368840775_Pedagogias_decoloniales_Practicas_insurgentes_de_resistir_reexistir_y_revivir_Tomol
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar. https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS_DE_COLONIALES_DE_NUESTRA_%C3%9POCA



2

**Entre el discurso
institucional y la práctica
educativa situada**

Entre la promesa institucional y la práctica situada: análisis discursivo de la apropiación del Modelo Pedagógico Social Cognitivo en una escuela multicultural de Fundación, Magdalena

Zamir Alfredo Montero Pertuz¹

Zuany Luz Paba Argote²

Andrea Carolina Ruiz Lacouture³

Resumen

Este capítulo presenta los resultados del análisis de la apropiación y aplicación del Modelo Pedagógico Social Cognitivo por parte del profesorado de la IED Jhon F. Kennedy, en Fundación, Magdalena. La reflexión se restringe a la fase diagnóstica e interpretativa del estudio; por ello, no incorpora ciclos de acción, transformación ni devolución comunitaria propios de momentos posteriores. El corpus se conformó con entrevistas semiestructuradas, observación participante registrada en diario pedagógico, revisión documental institucional y una red semántica elaborada en Atlas.ti. La información se trabajó mediante análisis temático-discursivo y triangulación de fuentes. Los hallazgos muestran que el modelo es reconocido por el profesorado y se asocia con aprendizaje situado, colaboración y reflexión crítica; sin embargo, su traducción a la práctica sigue siendo parcial y discontinua. En las voces docentes persisten brechas en contextualización curricular, interdisciplinariedad, diálogo de saberes, participación estudiantil y apoyo institucional. En conjunto, el diagnóstico indica que el modelo todavía necesita pasar del plano declarativo a una cultura pedagógica situada.

Palabras clave: modelo pedagógico social cognitivo; interculturalidad; análisis de discurso; triangulación; territorio.

1 Doctorando en Educación, Interculturalidad y Territorio, Universidad del Magdalena. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Informática. Correo: zamontero@unimagdalena.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7636-0232>.

2 Docente Universidad del Magdalena, Programa de Psicología. Correo: zpaba@unimagdalena.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8559-3500>.

3 Doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio, Universidad del Magdalena. Correo: andrearuizcl@unimagdalena.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2564-6671>.

Abstract

This chapter presents the findings related to the first objective of a doctoral study focused on teachers' appropriation and enactment of the Social Cognitive Pedagogical Model at Institución Educativa Departamental Jhon F. Kennedy in Fundación, Magdalena. The analysis is limited to the diagnostic and interpretive phase and therefore does not include action or transformation cycles from later stages. The corpus consisted of semi-structured interviews, participant observation recorded in a pedagogical diary, institutional documentary review, and a semantic network developed in Atlas.ti 25. Data were examined through thematic-discursive analysis and source triangulation. Findings indicate that teachers do recognize the model and link it to situated learning, collaboration, and critical reflection; however, its pedagogical implementation remains partial, episodic, and weakly systematized. Teachers' voices reveal gaps in curricular contextualization, interdisciplinarity, dialogue of knowledge, student participation, and institutional support. Overall, the chapter argues that the model still needs to move from declarative recognition to a situated pedagogical culture.

Keywords: Social cognitive pedagogical model; interculturality; discourse analysis; triangulation; territory.

Introducción

El modelo pedagógico en una escuela multicultural se valida por su formulación institucional; no obstante, es un error apoyarse solo en este aspecto, pues su alcance se verifica cuando orienta la planeación, la mediación didáctica, la evaluación, la participación estudiantil y la relación entre escuela, comunidad y territorio (Quintriqueo Millán et al., 2024). En consecuencia, este planteamiento es central en el análisis del Modelo Pedagógico Social Cognitivo adoptado por la Institución Educativa Departamental Jhon F. Kennedy en el municipio de Fundación, su orientación es hacia la formación humanista e incluyente, vinculada a la realidad social, el uso crítico de tecnologías, la colaboración y la formación integral.

La teoría social cognitiva establece que el aprendizaje es producto de la relación entre tres actores: persona, conducta y ambiente; dicho esto, la agencia, la autoeficacia y la autorregulación corresponden a un ejercicio de tareas auténticas, a saber: modelamiento, retroalimentación, cooperación y oportunidades, que actúan sobre problemas significativos

del territorio o de los actores socioeducativos (Bandura, 1977, 2001; Zimmerman, 2002).

Al aplicar el modelo pedagógico de la institución educativa departamental Jhon F. Kennedy en un territorio con memorias afrocolombianas, presencias palenqueras y problemáticas sociales persistentes de procesos de aculturación, se exige que el contexto deje de ser solamente un ejemplo ocasional y constituya la fuente de preguntas, saberes, productos sociales, criterios de evaluación, además de trabajo colaborativo. En efecto, esta es orientación central del modelo pedagógico social cognitivo, en las que las categorías planteadas se vinculan directamente con el currículo.

El capítulo desarrolla los resultados vinculados con el primer objetivo específico: identificar la apropiación y aplicación del Modelo Pedagógico Social Cognitivo por parte del profesorado para reconocer brechas en la implementación de prácticas pedagógicas interculturales que respondan a las necesidades socioeducativas del territorio. La tesis interpretativa sostiene que existe una apropiación discursiva relativamente sólida del modelo, pero una traducción didáctica, interdisciplinaria e intercultural aun débil, por lo que es relevante develar cuales son las brechas de implementación de un modelo pedagógico que pide la vinculación de la triada escuela territorio y actores socioeducativos.

Ruta metodológica del capítulo

Este capítulo se inscribe en un enfoque cualitativo de orientación sociocrítica y presenta, de manera deliberada, un alcance diagnóstico e interpretativo. Aunque la investigación doctoral de la cual se basa el presente estudio contempla una ruta de transformación pedagógica desde una perspectiva intercultural, la evidencia analizada aquí corresponde únicamente a la fase inicial de identificación de apropiaciones, usos y brechas del modelo de la escuela. Por esa razón, esta sección no se presenta como evidencia de Investigación-Acción Participativa: en el corpus no aparecen aún ciclos de intervención, devolución comunitaria ni validación participativa. Lo que se examina es el diagnóstico que antecede a la acción, ese diagnóstico que abre camino a la oportunidad de trabajar desde la escuela, pero reflexionando sobre el contexto inmediato educativo.

El presente estudio se integró con entrevistas semiestructuradas a docentes de áreas básicas de grado undécimo, observación participante registrada en diario pedagógico, revisión documental institucional y una red semántica elaborada en Atlas.ti²⁵. Las entrevistas exploraron el conocimiento del modelo, la interdisciplinariedad, las realidades socioculturales

del contexto, la educación intercultural, la cocreación estudiantil y la educación integral. Para proteger la identidad de los participantes, las voces se presentan mediante códigos internos: DocIngEnt1, DocFilEnt1, DocNatEnt1, DocSocEnt1 y DocEtiEnt1 que representan a los maestros.

El análisis articuló codificación temática y análisis de discurso. La codificación permitió identificar recurrencias, mientras que el análisis discursivo hizo visible cómo las voces docentes construyen posiciones frente al modelo de la institución y cómo aparecen marcas lingüísticas de posibilidad, dificultad o límite. Expresiones como “intento”, “no siempre”, “falta”, “no logro”, “actividad puntual” y “recomendaría” fueron relevantes porque no solo informan sobre prácticas, sino que dejan ver condiciones de tiempo, coordinación, formación y planificación. En este sentido, el discurso se asumió no solo como contenido, sino como práctica que organiza responsabilidades y posibilidades de acción pedagógica (Fairclough, 1992).

La triangulación contrastó tres planos: lo dicho por el profesorado, lo observado en el diario pedagógico y lo consignado en PEI, SIEE, mallas curriculares y planes de área. El propósito no fue acumular evidencias, sino leer convergencias y divergencias entre el modelo declarado, la práctica vivida y los dispositivos de planeación, desde (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017). La trazabilidad de códigos, la coherencia entre categorías y la contrastación de fuentes contribuyen al rigor interpretativo

Resultados

Red semántica y apropiación discursiva del modelo

La red semántica analizada a partir de la herramienta Atlas.ti 25 donde se vincularon las diferentes categorías que emergieron de la primera fase, permitió identificar un núcleo relativamente estable en el discurso docente: el Modelo Pedagógico Social Cognitivo es asociado a las siguientes categorías: aplicación práctica, conexión contextual, interdisciplinariedad, trabajo en equipo, problemáticas comunitarias y colaboración. No obstante, se debe hacer una salvedad, pues la regularidad presentada no significa que tales asociaciones ya operen como gramática pedagógica consolidada. Por otro lado, si muestra que el modelo pedagógico de la institución es reconocido y valorado, pero descrito desde experiencias fragmentarias o puntuales que pueden apreciarse en la figura 1.

Figura 1. Red conceptual de la apropiación y aplicación del Modelo Pedagógico Social Cognitivo

Nota. Elaboración propia desde inteligencia artificial generativa adaptada a partir de la red semántica trabajada en Atlas.ti 25 con entrevistas docentes, diario pedagógico y revisión documental, se sintetiza el modelo institucional

El primer hallazgo establece que el profesorado reconoce los principios fundamentales del modelo, tales como: la conexión con la realidad, la reflexión crítica, el aprendizaje colaborativo y la formación integral. Sin embargo, ese reconocimiento convive con marcas explícitas de insuficiencia.

Además, la recurrencia del término “falta” funciona como índice de una brecha entre saber pedagógico declarado y acción didáctica sostenida a lo que una de las participantes (DocIngtEnt1, 3:21, 42) afirma “Los estudiantes para mí son más reflexivos y críticos con los contenidos, especialmente cuando se conectan con su realidad. Pero falta más práctica para hacer que estos aprendizajes sean transversales a todas las áreas”. Esta voz reconoce que la conexión con la realidad fortalece la reflexión estudiantil, algo que es importante, pero desplaza el problema hacia la transversalidad.

Dicho lo anterior, el modelo pedagógico no es irrelevante, más bien insuficientemente estructurado en la vida curricular. En el mismo sentido, otra docente sostiene “Entiendo la importancia de articular ciencias con otras áreas, pero no siempre lo logro. No promuevo la interdisciplinariedad” (DocNatEnt1, 4:6, 17). La secuencia “entiendo” / “no siempre lo logro” sugiere que la brecha no reside en un desconocimiento absoluto del modelo, sino en la dificultad para traducirlo en decisiones didácticas sostenidas.

En consecuencia, desde la teoría social cognitiva, esa distancia puede leerse como tensión entre agencia docente y condiciones de desempeño. La autoeficacia se fortalece cuando existen experiencias de dominio, apoyo entre pares y estructuras institucionales que hagan viable la innovación (Bandura, 1977; Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001).

Del ejemplo al currículo territorial

La vinculación con el contexto aparece de modo constante en el discurso docente, aunque a menudo con un alcance más ilustrativo que curricular. Dicho así: las problemáticas sociales, la diversidad cultural, la escasez de recursos o los conflictos comunitarios ingresan al aula cuando la coyuntura los activa o cuando el tema lo permite, pero no necesariamente como eje organizador del trabajo pedagógico.

De acuerdo a lo planteado, resulta útil distinguir entre contextualizar una clase y territorializar el currículo: la primera operación acerca el contenido al entorno; la segunda reorganiza preguntas, fuentes, actividades, productos y evaluación desde el territorio, así que cuando un actor educativo afirma “Intento usar ejemplos de su entorno, como los conflictos sociales o la falta de recursos, pero no siempre lo hago de manera estructurada... lo que hago es recordar alguna situación coyuntural y la explico, pero como tal no la estructuro en la planificación” (DocFilEnt1, 2:12, 26). El verbo “intento” expresa disposición, pero también límite. La frase “no la estructuro en la planificación” revela con claridad la distancia entre una apelación ocasional al contexto y una incorporación curricular sostenida del territorio. El entorno aparece como apoyo explicativo, no todavía como criterio de diseño pedagógico.

Algo semejante ocurre cuando una docente reconoce que la diversidad cultural de Fundación constituye una riqueza pedagógica y, al mismo tiempo, admite que no siempre logra trabajarla en profundidad. “La diversidad cultural en Fundación es un recurso valioso que a veces no logro aprovechar del todo” (DocFilEnt1, 2:16, 30). Aquí no hay negación del territorio, sino reconocimiento de su aprovechamiento incompleto. Desde la pedagogía crítica del lugar, el territorio no funciona como decorado motivacional, sino como fuente de interrogación, responsabilidad ética y producción de conocimiento (Gruenewald, 2003). A su vez, la noción de riqueza cultural comunitaria permite leer a las comunidades desde sus capitales familiares, lingüísticos, sociales y resistentes, y no desde el déficit (Yosso, 2005).

Una profundidad similar exige la interculturalidad. El corpus muestra intención pedagógica, pero también un punto ciego en la selección de referentes culturales. “En

una clase analizamos cómo las cosmovisiones indígenas locales valoran la convivencia y lo contrastamos con teorías filosóficas occidentales, pero no tomamos de referencias las culturas presentes en el municipio” (DocFilEnt1, 2:17, 32).

La cita pone de relieve una tensión relevante: la interculturalidad comparece como tema de reflexión, pero no siempre como principio epistemológico que reorganice contenidos, fuentes y criterios de valoración. En una escuela multicultural, la pedagogía culturalmente relevante exige articular logro académico, competencia cultural y conciencia crítica (Ladson-Billings, 1995), mientras que la pedagogía culturalmente sostenida demanda sostener repertorios culturales y lingüísticos de las comunidades, no solo mencionarlos (Paris, 2012)

Interdisciplinariedad episódica y cocreación estudiantil incipiente

La categoría de interdisciplinariedad aparece en las entrevistas como un ideal legitimado, pero todavía débilmente institucionalizado. Se registran experiencias valiosas con Tecnología e Informática, Ciencias Sociales y actividades culturales; sin embargo, esas experiencias suelen depender de circunstancias puntuales y no de una arquitectura estable de co-planeación.

“Sí, participé en un proyecto con un colega de tecnología sobre las culturas ancestrales, pero fue una actividad puntual” (DocFilEnt1, 2:8, 19). “Este año empecé con el pie derecho... desarrollé una actividad en la sala de sistemas con el área de informática... y la contextualicé al área de ciencias sociales con el tema de la reafirmación cultural” (DocIngEnt1, 3:6, 16).

Ambos testimonios evidencian que la colaboración es posible, pero aun depende más de afinidades y oportunidades que de una organización sostenida. La interdisciplinariedad requiere objetos comunes, tiempos compartidos, responsabilidades distribuidas y criterios de evaluación integrados. El cruce de fronteras disciplinares se fortalece cuando existen mecanismos de coordinación y objetos frontera capaces de sostener el trabajo conjunto (Akkerman & Bakker, 2011).

La participación estudiantil presenta una tensión similar. Desde un enfoque social cognitivo situado, el alumnado debería participar no solo en la ejecución de actividades, sino también en la formulación de preguntas, la documentación de procesos, la toma de decisiones y la construcción de productos con impacto social. Sin embargo, lo que aparece con más claridad en el corpus es una participación concentrada en actividades o elecciones parciales.

“Es muy difícil coordinar los tiempos para que los estudiantes tengan posibilidades de elegir contenidos temáticos según sus gustos... y productos sociales no creamos” (DocEtiEnt1, 1:38, 81).

“He hecho dinámicas grupales donde tengan que resolver problemas juntos... es un reto, es algo que no tengo estructurado formalmente” (DocIngEnt1, 3:18, 38).

El trabajo grupal, por sí mismo, no garantiza cocreación. Para que el modelo se vuelva práctica, la participación estudiantil debe avanzar hacia el codiseño de problemas, productos y criterios de evaluación. En ese punto, el pensamiento de diseño puede ofrecer una secuencia útil: empatía, definición del reto, ideación, construcción, prueba y retroalimentación (Razzouk & Shute, 2012), mientras que el pensamiento computacional puede fortalecer la descomposición de problemas, el reconocimiento de patrones y la organización de soluciones (Grover & Pea, 2013; Wing, 2006), siempre que ambas rutas se conecten con necesidades territoriales y no con una innovación meramente tecnocéntrica. “Aplicé hace rato el design thinking en huertas comunitarias con enfoque de empatía y competencias sociales” (DocNatEnt1, 4:18, 40). Esta voz plantea un camino ya ensayado: cuando la enseñanza se organiza desde problemas comunitarios y productos con sentido social, el modelo deja de permanecer enunciado y adquiere espesor pedagógico. En efecto, la dificultad se encuentra en que, según la evidencia disponible, esas experiencias siguen siendo aisladas y necesitan institucionalización.

Formación docente, apoyo institucional y revisión documental

El corpus analítico que da sentido a este capítulo de investigación encuentra que la categoría de formación docente y apoyo institucional son transversales. Los testimonios hacen hincapié en ir más allá de la teoría sobre el modelo; por lo tanto, piden recursos prácticos, acompañamiento y proyectos transversales. Esto desplaza el análisis desde la responsabilidad individual hacia la responsabilidad institucional a lo que (DocFilEnt1, 2:25, 46) afirma “Recomendaría más capacitación y recursos prácticos para diseñar actividades que se ajusten a las problemáticas locales... me gustaría que desde la institución... se evidencie en proyectos transversales y transdisciplinarios”.

El verbo “recomendaría” funciona como propuesta de mejora y como diagnóstico de carencia. Dicho esto, implementar el modelo propone establecer: comunidades de práctica, observación entre pares, co-planeación por ciclos, rúbricas territoriales, bancos de problemas locales y evaluación formativa compartida. Un argumento que emerge

de este planteamiento es que la autoeficacia docente aumenta cuando existen apoyos colectivos y experiencias de logro que permiten sostener innovaciones en contextos complejos (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

La revisión documental confirma que la institución posee un marco potente para la transformación. El Proyecto Educativo Institucional declara una perspectiva humanista e incluyente, reconoce diferencias individuales, sociales y culturales, y adopta el Modelo Pedagógico Social-Cognitivo como estrategia para orientar el quehacer docente.

Por otro lado, las mallas curriculares de las áreas de Humanidades incluyen análisis crítico del discurso, producción argumentativa y respeto por la diversidad cultural. Así mismo, Tecnología e Informática incorpora solución de problemas, publicaciones en la web y productos tecnológicos; Por su lado, Geometría trabaja razonamiento, medición, sistemas de representación y resolución de situaciones. En consecuencia y dada la articulación de estos factores, estos documentos ofrecen condiciones de posibilidad para una integración intercultural, interdisciplinaria y territorial lo cual es fértil para un territorio diverso como lo es el municipio de Fundación donde coexisten diversas culturas.

Sin embargo, la triangulación muestra que el potencial documental no se traduce de manera suficiente en una ruta común de planeación. Las mallas contienen competencias compatibles con el modelo, pero no siempre explicitan problemas socio territoriales, saberes afrocolombianos, diálogo de saberes, participación comunitaria o criterios de evaluación intercultural entendiendo que el 30 % de la población estudiantil se ha auto reconocido afrocolombiana. La brecha no está en la ausencia total de bases institucionales, sino en la falta de una mediación curricular que conecte Proyecto Educativo Institucional, Sistema Institucional de evaluación, planes de área, prácticas de aula y productos sociales que emerjan del análisis crítico del contexto.

Tabla 1. Matriz resumida de brechas, voces y lectura interpretativa

Dimensión	Voz del profesorado	Lectura interpretativa
Apropiación del modelo	"...falta más práctica para hacer que estos aprendizajes sean transversales a todas las áreas" (DocIngEnt1, 3:21, 42).	El modelo se comprende, pero no se vuelve pauta estable de transversalidad, planeación y evaluación.
Contexto territorial	"...no siempre lo hago de manera estructurada... no la estructuro en la planificación" (DocFilEnt1, 2:12, 26).	El territorio entra como ejemplo o coyuntura, no como organizador curricular.

Interdisciplinariedad	"Sí, participé en un proyecto con un colega de tecnología... pero fue una actividad puntual" (DocFilEnt1, 2:8, 19).	La colaboración existe, pero depende de iniciativas aisladas y no de una arquitectura institucional.
Interculturalidad	"La diversidad cultural en Fundación es un recurso valioso que a veces no logro aprovechar del todo" (DocFilEnt1, 2:16, 30).	La cultura se reconoce como valiosa, pero no siempre reestructura contenidos, fuentes y criterios de evaluación.
Participación y productos	"...productos sociales no creamos" (DocEtiEnt1, 1:38, 81).	La agencia estudiantil se queda en actividades; falta codiseño de problemas y productos con impacto comunitario.
Apoyo institucional	"Recomendaría más capacitación y recursos prácticos..." (DocFilEnt1, 2:25, 46).	La implementación requiere formación situada, acompañamiento, co-planeación y seguimiento.

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas semiestructuradas a docentes, diario pedagógico, revisión documental institucional y red semántica de Atlas.ti 25.

Discusión

Los hallazgos permiten afirmar que la apropiación discursiva no equivale a apropiación pedagógica. El profesorado nombra el modelo, reconoce el valor del contexto y admite la importancia de la interdisciplinariedad, pero su discurso está atravesado por marcas de carencia: "no siempre", "falta", "no logro", "actividad puntual". Estas marcas no deben leerse como debilidad individual, sino como señales de una brecha institucional entre principios y mediaciones las cuales se podrían trabajar desde una mirada humanista como lo dice su filosofía institución y el enfoque que demarca el Proyecto Educativo Institucional.

La vinculación al contexto aún se encuentra más cerca de la ilustración que de la curricularización del territorio. El territorio como categoría contextual aparece para explicar mejor un tema, pero no siempre para definir qué se investiga, qué se produce, con quién se dialoga y cómo se evalúa. Esta situación limita la potencia del Modelo pedagógico Social Cognitivo, porque un aprendizaje situado debe permitir que el estudiantado actúe sobre problemas significativos y culturalmente reconocibles lo cual es el valor agregado del modelo.

La interculturalidad, por su parte, necesita pasar de contenido a criterio epistemológico. En una escuela multicultural, los saberes afrocolombianos, las memorias palenqueras y las prácticas territoriales deben ser reconocidas por su valor contextual y simbólico cultural, es decir como archivos vivos para investigar, contrastar, argumentar y crear productos sociales. Esta discusión evita explicaciones simplistas centradas en la "falta de voluntad" y

orienta el cierre de brechas hacia condiciones institucionales concretas, por ello los hallazgos del presente estudio demanda un accionar desde el amor, la empatía y entendiendo que el trabajo social en equipo es el epicentro de la pedagogía social.

Conclusiones

Este estudio permitió concluir que los docentes de la IED Jhon F. Kennedy reconocen el valor del Modelo Pedagógico Social Cognitivo, pero su aplicación continúa sigue siendo parcial, episódica y poco sistematizada. Existe apropiación discursiva inicial, no apropiación pedagógica plena. La distancia se expresa en seis brechas: traducción didáctica insuficiente, contextualización coyuntural, interdisciplinariedad no institucionalizada, interculturalidad no reestructurante, cocreación estudiantil incipiente y falta de apoyo institucional sostenido lo cual es punto de partida para empezar a transformar.

La contribución central del diagnóstico es mostrar que el modelo necesita una traducción curricular situada. Es insuficiente que el PEI declare el reconocimiento del territorio ni con que las mallas curriculares contengan competencias compatibles con la solución de problemas. Es necesario y fundamental diseñar una ruta que responda, en cada unidad o proyecto, qué problema territorial organiza el aprendizaje, qué saberes culturales se movilizan, qué áreas se articulan, qué producto social se construye y qué criterios de evaluación intercultural permiten valorar el proceso formativo.

Como idea final de este estudio, en el capítulo se realizó una delimitación metodológica rigurosa: los hallazgos aquí expuestos corresponden a una fase diagnóstica e interpretativa del primer objetivo. Por tanto, van más allá de un simple evidencia de Investigación-Acción Participativa, aunque la investigación doctoral más amplia pueda avanzar posteriormente hacia fases de acción y transformación. Esta precisión fortalece la coherencia del capítulo y evita atribuir al corpus analizado alcances metodológicos que aún no se demuestran en esta sección.

Referencias bibliográficas

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. Review of Educational Research, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 3(2), 193-217. <https://doi.org/10.1177/0957926592003002004>
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Quintriqueo Millán, S., Arias-Ortega, K., Valdebenito Zambrano, V., Morales Saavedra, S., & Villagra Bravo, C. (2024). Transition towards educational practices from an intercultural educational approach in La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 50, e270322. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450270322ES>
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2

Gestión pedagógica en la articulación entre aprendizaje socioemocional y prácticas restaurativas en la escuela: análisis bibliométrico descriptivo y crítico (Scopus, 2020–2025)

Carmen Rocío Núñez Chacón¹
Jhenifer Mailec Rincón Guevara²
Aurelia Patricia Quiñónez Granados³

Resumen

En los últimos años, el aprendizaje socioemocional (SEL) y las prácticas restaurativas han adquirido relevancia en el ámbito educativo como alternativas a los modelos punitivos de disciplina y como estrategias para fortalecer el clima escolar, el bienestar estudiantil y la equidad. No obstante, su incorporación efectiva en las instituciones educativas depende menos de la adopción de programas específicos y más de las decisiones pedagógicas, organizativas y culturales que orientan su implementación. Este capítulo presenta un análisis bibliométrico descriptivo de la producción científica indexada en Scopus que articula explícitamente aprendizaje socioemocional y prácticas restaurativas en contextos escolares durante el periodo 2020-2025. El corpus al que se le realizó el análisis estuvo conformado por 24 documentos, en los cuales mediante el análisis de co-ocurrencia de palabras clave, realizado con VOSviewer, se identificó un único clúster temático que al ser integrado vincula aprendizaje socioemocional, justicia restaurativa, prácticas restaurativas y estudiantes, entonces a partir de estos resultados, se desarrolla una lectura crítica que problematiza los riesgos de tecnificación del SEL y de instrumentalización del enfoque restaurativo, y se argumenta que la gestión pedagógica constituye una dimensión central, aunque poco explicitada en la literatura, para una implementación coherente y situada de ambos enfoques.

¹ Doctora en Educación, Coordinadora académica Instituto Técnico La Cumbre - Floridablanca, caroncito-10@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0009-5671-732X>

² Doctora en Ciencias de la educación, Universidad Popular del Cesar, jheniferrincon@unicesar.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-0956-668X>

³ Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena, apquinonez@unimagdalena.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-7348-6940>

Palabras clave: Aprendizaje social y emocional, justicia restaurativa, estudiantes, gestión educativa, ambiente escolar.

Abstract

In recent years, socio-emotional learning (SEL) and restorative practices have gained importance in the educational field as alternatives to punitive discipline models and as strategies to improve school climate, student well-being and equity. However, their effective incorporation in educational institutions depends less on adopting specific programs and more on pedagogical, organizational and cultural decisions that guide their implementation. This chapter presents a descriptive bibliometric analysis of scientific production indexed in Scopus that explicitly connects socio-emotional learning and restorative practices in school contexts during the period 2020-2025. The corpus analyzed was made up of 24 documents, in which, through keyword co-occurrence analysis using VOSviewer, a single thematic cluster was identified that, when integrated, links socio-emotional learning, restorative justice, restorative practices and students. From these results, a critical reading is developed that problematizes the risks of over-technification of SEL and the instrumental use of the restorative approach, and it is argued that pedagogical management constitutes a central dimension, although not very explicit in the literature, for a coherent and context-based implementation of both approaches.

Keywords: Social and emotional learning, restorative justice, students, educational management, school environment.

Introducción

La escuela contemporánea enfrenta múltiples tensiones que están profundamente asociadas al rendimiento académico y a la convivencia escolar, además de los retos que imponen la salud mental y la marcada desigualdad social. En este complejo escenario el aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) se ha promovido como una vía fundamental para fortalecer habilidades relacionadas con la autorregulación emocional, la empatía y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011). En este mismo sentido, se observa que las prácticas restaurativas han surgido como una alternativa necesaria frente a los modelos disciplinarios tradicionales de corte punitivo. A través de este enfoque, se prioriza la reparación del daño y la responsabilidad, con el objetivo de

reconstruir las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (Morrison, 2007; Zehr, 2002;).

Diversos estudios recientes señalan que la integración entre el aprendizaje socioemocional y las prácticas restaurativas resulta relevante para la transformación de la disciplina escolar y la promoción de la equidad, siempre que se implemente desde una perspectiva institucional coherente (Gregory et al., 2021; Osher et al., 2020). No obstante, la implementación de dichos enfoques no está exenta de tensiones, el SEL puede reducirse a un entrenamiento individual de habilidades emocionales desligado de las condiciones institucionales y sociales, mientras que las prácticas restaurativas pueden instrumentalizarse como técnicas aisladas para la resolución de conflictos (Illouz, 2007; Vaandering, 2014).

Desde esta perspectiva, la articulación entre el aprendizaje socioemocional y prácticas restaurativas no puede entenderse como la simple suma de dos enfoques, sino por el contrario como una red pedagógica que requiere coherencia institucional, liderazgo educativo y decisiones curriculares explícitas. Bajo esta premisa, la gestión pedagógica emerge como un eje clave para comprender cómo estos enfoques se traducen en prácticas sostenibles. Finalmente, el presente capítulo analiza la producción científica reciente sobre esta articulación y propone una lectura crítica orientada hacia la gestión pedagógica en contextos educativos.

Metodología

Se desarrolló un análisis bibliométrico descriptivo, el cual se complementó con una lectura crítico-interpretativa del corpus, con el fin de facilitar la identificación de patrones de producción científica y tendencias conceptuales (Zupic & Čater, 2015).

Estrategia de Búsqueda

La búsqueda se realizó en la base de datos Scopus mediante una consulta avanzada en el campo TITLE-ABS-KEY, utilizando la siguiente ecuación:

(“restorative practice” OR “restorative justice” OR “restorative approach”)

AND (“social emotional learning” OR “social-emotional learning” OR “socioemotional”)

AND (school OR classroom OR education)

El periodo de análisis comprendido los años 2020-2025.

Corpus y Procedimiento

El corpus final estuvo conformado por 24 documentos, los cuales fueron exportados en formato CSV. Posteriormente a esto se analizaron variables como año de publicación, el tipo de documento, el área temática, la afiliación institucional y las palabras clave. A continuación, se realizó un análisis de coocurrencia de palabras clave mediante el software VOSviewer, con el fin de identificar la estructura temática del campo.

Resultados

En este apartado se presentan los principales hallazgos los cuales se derivan del análisis bibliométrico del corpus seleccionado, en donde, en primer lugar, se describen las características generales de los documentos analizados, con el fin de ofrecer una visión panorámica de la producción científica, posteriormente, se expone la distribución según tipo de documento y, finalmente, se analizan las palabras clave y las tendencias temáticas, lo que permite que se haga una identificación de los énfasis conceptuales del campo de estudio.

Caracterización General del Corpus

Con el propósito de contextualizar el análisis, a continuación, se presentan las principales características del corpus que fue examinado, considerando variables tales como la base de datos, el periodo de análisis, el idioma, el país de afiliación y las áreas temáticas predominantes.

Tabla 1. *Características Generales del Corpus Analizado (Scopus, 2020-2025)*

Variable	Descripción
Base de datos	Scopus
Periodo analizado	2020-2025
Número total de documentos	24
Idioma	Inglés
País de afiliación	Estados Unidos
Áreas temáticas predominantes	Ciencias Sociales, Psicología, Salud escolar

Nota. La tabla muestra las características generales del corpus analizado.

Los resultados evidencian una producción científica concentrada geográficamente en Estados Unidos; este hallazgo sugiere que la discusión académica sobre la articulación entre el aprendizaje socioemocional y las prácticas restaurativas se encuentra fuertemente vinculada a los debates propios de ese contexto.

Distribución por Tipo de Documento

A continuación, se presenta la distribución del corpus según el tipo de documento, lo cual permite la identificación de los formatos predominantes de producción académica dentro del campo analizado.

Tabla 2. *Distribución del Corpus según Tipo de Documento*

Tipo de documento	Número
Artículos científicos	13
Capítulos de libro	5
Libros	3
Otros (editoriales, revisiones)	3
País de afiliación	Estados Unidos
Áreas temáticas predominantes	Ciencias Sociales, Psicología, Salud escolar

Nota. La tabla muestra distribución del corpus según el tipo de documento.

Palabras Clave y Tendencias Temáticas

Con el fin de identificar los principales ejes conceptuales de la producción científica analizada, se examinaron las palabras clave más frecuentes en el corpus, tal como se presenta a continuación.

Tabla 3. *Palabras Clave más Frecuentes en la Producción Científica Analizada*

Palabra clave	Frecuencia
Social emotional learning	Alta
Restorative justice	Alta
Restorative practices	Alta
Students	Media
School discipline	Media
Equity	Media-baja

Nota. La tabla muestra las palabras clave más frecuentes.

La distribución de las palabras clave más frecuentes (Tabla 3) no solo permite identificar los conceptos centrales del corpus, sino también inferir jerarquías semánticas y los énfasis analíticos que caracterizan la producción científica reciente sobre aprendizaje socioemocional y prácticas restaurativas.

La alta recurrencia de los términos *social emotional learning*, *restorative justice* y *restorative practices* indica que la literatura reconoce estos enfoques como ejes estructurantes del campo, y no como nociones periféricas o complementarias. Su presencia reiterada, en títulos, resúmenes y palabras clave, sugiere una convergencia conceptual explícita, en la que el aprendizaje socioemocional y el enfoque restaurativo se presentan como respuestas integradas a los desafíos de la convivencia escolar y de la disciplina educativa.

Por su parte, la frecuencia del término *students* revela que existe un énfasis predominantemente, el cual está centrado en el sujeto, en especial en el comportamiento, las emociones y relaciones interpersonales de los estudiantes. Este hallazgo refuerza la idea de que el campo se construye mayoritariamente desde una perspectiva micropedagógica, donde el cambio se espera principalmente a nivel individual, y no necesariamente desde transformaciones institucionales de mayor alcance.

De manera similar, la recurrencia del término *school discipline* permite entender que la disciplina escolar constituye un problema de fondo en la literatura analizada; no obstante, este fenómeno suele abordarse como un escenario de intervención más que como una estructura institucional que realmente requiera de una revisión crítica. En este mismo sentido, se puede notar que la disciplina aparece asociada de forma constante a las prácticas correctivas o preventivas sin que medie una problematización de su vínculo con los marcos normativos, las culturas escolares, propias de cada centro, o las decisiones de la gestión pedagógica. Por lo tanto, se hace evidente que existe una necesidad de profundizar en cómo estas normas de control afectan el clima educativo, y es que, al no cuestionar las bases de la disciplina, se corre el riesgo de mantener modelos que no se adaptan a las necesidades actuales de los estudiantes, dificultando así que se logre una verdadera transformación en la convivencia dentro de las instituciones.

Resulta particularmente significativa la frecuencia media-baja del término *equity*. Aunque la equidad es mencionada en el corpus, su menor presencia relativa sugiere que no

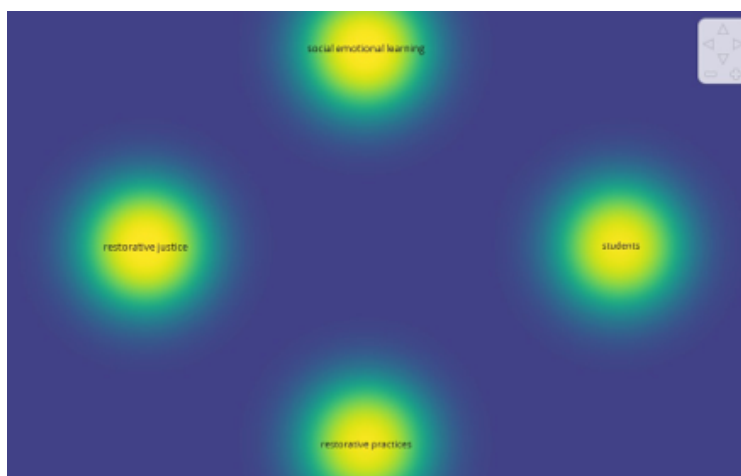
ocupa un lugar central en el análisis conceptual, sino que funciona como un marco discursivo general o un objetivo declarado, más que como una categoría analítica desarrollada en profundidad. Este hallazgo resulta relevante, dado que uno de los principales argumentos a favor de las prácticas restaurativas y del aprendizaje socioemocional es su potencial para mitigar desigualdades y contrarrestar los efectos excluyentes de la disciplina punitiva.

En conjunto, estas jerarquías léxicas permiten que se afirme que, si bien la literatura reconoce la existencia de la articulación entre aprendizaje socioemocional y prácticas restaurativas, dicha articulación se construye principalmente desde una lógica centrada en la intervención sobre la conducta. Persiste una problematización aún incipiente de dimensiones estructurales como la equidad, la gestión pedagógica y la organización institucional. Este desequilibrio conceptual constituye un hallazgo clave del análisis y refuerza la necesidad de enfoques que integren explícitamente la justicia educativa y la gestión escolar como componentes centrales del campo.

Análisis de Coocurrencia de Palabras Clave

El análisis de co-ocurrencia permitió identificar un único clúster temático, el cual está integrado por los términos social emotional learning, restorative justice, restorative practices y students.

Gráfica 1. Red de Co-ocurrencia de Palabras Clave en la Producción Científica sobre Aprendizaje Socioemocional y Prácticas Restaurativas en Contextos Escolares (Scopus, 2020-2025).



Nota. Elaboración propia mediante el software VOSviewer, con base en datos extraídos de Scopus (2020-2025).

La conformación de un solo clúster indica que la literatura científica reciente no aborda el aprendizaje socioemocional y las prácticas restaurativas como líneas independientes, sino como un núcleo conceptual integrado, en el que se centra en la experiencia estudiantil y en la convivencia escolar (Capp & Astor, 2021; Gregory et al., 2021).

Discusión

Los resultados obtenidos en este análisis permiten confirmar que tanto el aprendizaje socioemocional como las prácticas restaurativas constituyen un sólidamente integrado en la literatura científica contemporánea. Esta convergencia refuerza la idea de que ambos enfoques comparten una preocupación común por el bienestar, la calidad de los vínculos y la justicia escolar. Sin embargo, el análisis realizado también deja en evidencia algunas limitaciones que son sumamente importantes de considerar, puesto que, por un lado, esa excesiva centralidad en las habilidades individuales del estudiante puede derivar en una tecnificación del SEL, donde las emociones se gestionan como competencias aisladas, sin interrogar las condiciones estructurales que configuran la experiencia escolar (Illouz, 2007; Abramowski, 2018).

Por otro lado, las prácticas restaurativas también corren el riesgo de ser instrumentalizadas superficialmente si su implementación no conlleva una transformación de la cultura institucional y de las lógicas disciplinarias tradicionales que tanto pesan en el sistema. El desafío persisten en integrar estos modelos de una forma profunda y coherente con la realidad educativa (Vaandering, 2014).

Diversos autores advierten que la efectividad de estos enfoques depende menos de la adopción de prácticas aisladas y más de las condiciones organizativas, el liderazgo pedagógico y la coherencia institucional (Osher et al., 2020; Gregory et al., 2021). Desde esta perspectiva, la gestión pedagógica emerge como una dimensión central pero poco tematizada en el corpus analizado, lo que constituye un vacío relevante para la investigación educativa.

Orientaciones para una gestión pedagógica restaurativa–socioemocional

Los resultados del análisis bibliométrico y la lectura crítica del corpus permiten afirmar que la articulación entre aprendizaje socioemocional y prácticas restaurativas no puede comprenderse como la implementación simultánea de dos enfoques, sino como

la construcción de una ecología pedagógica relacional que atraviesa las decisiones curriculares, organizativas y culturales de la institución educativa. En este sentido, la gestión pedagógica no opera como un nivel administrativo externo al aula, sino como el dispositivo mediador que traduce principios éticos y pedagógicos en prácticas sostenidas. Se proponen las siguientes orientaciones en clave de criterios pedagógicos para la toma de decisiones institucionales.

El aprendizaje socioemocional como cultura escolar y no como intervención aislada

Es imperativo superar la comprensión limitada del aprendizaje socioemocional como un conjunto de actividades o de programas específicos, con ubicación marginal al currículo escolar, por tanto, la literatura analizada sugiere con mucha claridad que el SEL solo adquiere un verdadero sentido pedagógico cuando logra integrarse de manera transversal en toda la vida de la escuela. Por lo que, esto debe verse reflejado en las interacciones cotidianas, en las normas de convivencia, en las prácticas de evaluación formativa y, por supuesto, en la gestión diaria del aula, ya que desde la gestión pedagógica esto implica reconocer que el desarrollo socioemocional no es una competencia individual que se da de forma descontextualizada, sino un proceso relacional y situado. Habilidades como la autorregulación, la empatía o la toma de decisiones responsables solo se consolida en entornos convínculos seguros, coherencia normativa clara y experiencias reales de participación ciudadana; de lo contrario el SEL corre el riesgo de convertirse en un discurso normativo que responsabiliza al estudiante de su regulación emocional en entornos institucionales paradójicamente desregulados.

Las prácticas restaurativas como marco pedagógico de la convivencia

Una segunda orientación se relaciona con el lugar que ocupan las prácticas restaurativas dentro de la institución, en donde el análisis del corpus muestra que su potencial transformador se diluye cuando se restringen a la atención de conflictos específicos. En oposición, las prácticas restaurativas tienen sentido cuando se configuran como un marco pedagógico de la convivencia, que orienta tanto la prevención como la respuesta al daño.

Desde la gestión pedagógica, esto supone diseñar y sostener prácticas de comunidad (círculos, acuerdos, rituales de bienvenida y cierre), prácticas de respuesta restaurativa (diálogos, mediaciones, conferencias) y prácticas de reintegración y seguimiento. Esta visión

sistémica desplaza la lógica punitiva y permite que el conflicto sea comprendido como una oportunidad pedagógica para el aprendizaje relacional, la responsabilidad y la reparación.

Equidad y Justicia como principios estructurantes

Una orientación transversal, evidenciada en la literatura analizada, es la necesidad de incorporar una perspectiva de equidad que evite la neutralidad cultural. Tanto el aprendizaje socioemocional como las prácticas restaurativas pueden reproducir desigualdades si ignoran las condiciones sociales, culturales y emocionales de los estudiantes.

Desde la gestión pedagógica, esto implica revisar de forma crítica las normas de convivencia, los criterios disciplinarios y las expectativas sobre el comportamiento “adecuado”, interrogando quienes son los que se benefician y quienes son los que se excluyen. En efecto, una gestión restaurativa-socioemocional reconoce que la justicia escolar no se logra mediante la uniformidad, sino mediante respuestas pedagógicas sensibles a la diversidad y que estén orientadas a la dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Liderazgo pedagógico y formación docente continua

Otra orientación que resulta totalmente clave en este proceso se refiere al papel fundamental que desempeña el liderazgo pedagógico, y es que el análisis del corpus sugiere que la articulación efectiva entre el aprendizaje socioemocional y las prácticas restaurativas depende mayoritariamente de la formación y del acompañamiento que reciban los docentes. Por lo tanto, si no existen procesos sistemáticos de reflexión pedagógica, las prácticas tienden a fragmentarse o a depender exclusivamente de la iniciativa de algunos profesores, y así la gestión pedagógica debe encargarse de garantizar espacios de formación continua, de coreflexión y de acompañamiento real, con docentes que problematizan sus propias prácticas disciplinarias.

Desde esta perspectiva, se busca que los educadores revisen sus concepciones sobre las emociones y el conflicto para así construir criterios compartidos de intervención, ya que el liderazgo pedagógico evita la mera supervisión para responder a la coherencia institucional y de dar un sentido al enfoque, protegiéndolo frente a la presión de dar respuestas que sean rápidas o meramente punitivas.

Rutas Pedagógicas de Reparación y Seguimiento

Una orientación fundamental que se deriva del enfoque restaurativo consiste en la necesidad de diseñar rutas pedagógicas que sean claras para la atención del daño, en busca de evitar a toda costa la improvisación y la arbitrariedad ocasional en la disciplina escolar. Por lo tanto, estas rutas no corresponden a protocolos rígidos, son marcos orientadores que permitan articular de forma coherente el reconocimiento del daño causado, la asunción de la responsabilidad, los acuerdos de reparación y, por supuesto, un esquema de seguimiento que sea constante.

En la gestión pedagógica la reparación se concibe como un proceso educativo profundo que debe involucrar necesariamente a quienes causan el daño, a quienes lo reciben y a toda la comunidad que resultó afectada, por esta misma razón el seguimiento posterior resulta ser una pieza fundamental, ya que de lo contrario se corre el riesgo de que la reparación se reduzca a un simple acto simbólico que no tenga un impacto real ni en la transformación de las relaciones ni en la mejora de la convivencia diaria.

Corresponsabilidad Familia-Escuela en Clave Socioemocional y Restaurativa

Finalmente, la literatura sugiere que la sostenibilidad de las prácticas socioemocionales y restaurativas se fortalece cuando existe coherencia entre la escuela y el entorno familiar, aquí la gestión pedagógica debe promover estrategias de corresponsabilidad que permitan a las familias comprender el sentido formativo del enfoque restaurativo y del aprendizaje socioemocional.

Esta corresponsabilidad no se limita a la comunicación de normas o sanciones, sino que implica que se realice una construcción de lenguajes comunes sobre el manejo del conflicto, la regulación emocional y la reparación del daño, para que, de este modo, la escuela deje de ser el único escenario de intervención y se configure como un nodo articulador de procesos educativos más amplios.

Conclusiones

El análisis bibliométrico descriptivo permite evidenciar que la producción científica en torno al aprendizaje socioemocional y las prácticas restaurativas se viene configurando como un campo ya integrado, este enfoque se encuentra centrado de manera prioritaria en la convivencia escolar y en el bienestar de los estudiantes. No obstante, se debe notar

que la concentración geográfica de dicha producción y la poca explicitación de la gestión pedagógica como una dimensión analítica terminan revelando que existe una necesidad urgente de avanzar hacia investigaciones que estén mucho más situadas, siendo vital articular estos enfoques con las realidades institucionales y sociales de otros contextos educativos que son muy distintos a los tradicionalmente estudiados.

En este mismo sentido, se puede afirmar que la gestión pedagógica se consolida como el eje articulador fundamental, en donde precisamente esta gestión es la que permite traducir todos los discursos socioemocionales y restaurativos en prácticas educativas que sean realmente coherentes, sostenibles y que estén orientadas de verdad hacia la justicia escolar. Por lo tanto, no basta con la teoría si no existe una estructura que la sostenga, y es por esta razón que el liderazgo y la organización dentro de las escuelas se vuelven los motores principales para que estos modelos no se queden solo en el papel, sino que transformen la vida cotidiana de toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2018). *La educación emocional: una crítica*. Paidós.
- CASEL. (2020). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Capp, G., & Astor, R. A. (2021). Advancing school safety and equity through social-emotional learning and restorative practices. *Journal of School Health*, 91(5), 388-396. <https://doi.org/10.1111/josh.13007>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Gregory, A., Osher, D., Bear, G. G., Jagers, R. J., & Sprague, J. R. (2021). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(1), 1-25. https://www.antonioacasella.eu/restorative/Gregory_RJ_2015.pdf
- Illouz, E. (2007). *Cold intimacies: The making of emotional capitalism*. Polity Press.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review*, 60(4), 405-417. <https://doi.org/10.1080/00131910802393456>

- Morrison, B. (2007). Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation. Federation Press.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2020). How can we improve school discipline? Educational Researcher, 49(5), 309-318. <https://eric.ed.gov/?id=EJ886493>
- Vaandering, D. (2014). Implementing restorative justice practice in schools: What pedagogy reveals. Journal of Peace Education, 11(1), 64-80. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.794335>
- Zehr, H. (2002). The little book of restorative justice. Good Books.
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. Organizational Research Methods, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>



3

**Educaciones más allá
del aula**

Competencias digitales del profesorado para el uso adecuado de la inteligencia artificial: una revisión sistemática con foco en formación continua y niveles de educación básica, media y superior

Rafael Andrés Redondo Herrera¹
Dairon Costa Carranza²

Resumen

La acelerada expansión de la inteligencia artificial (IA), particularmente la IA generativa, (GenAI) ha intensificado desafíos pedagógicos, éticos y evaluativos en todos los niveles educativos. En consecuencia, este capítulo presenta una revisión sistemática guiada por PRISMA 2020 orientada a caracterizar las competencias digitales del profesorado para el uso adecuado de la GenAI, con foco explícito en la formación continua (Continuing Professional Development, CPD) y diferenciación por niveles: educación básica, media y superior. Se integran marcos internacionales de referencia —en especial el DigCompEdu y el AI Competency Framework for Teachers de la UNESCO— con evidencia empírica reciente que conceptualiza y mide competencias docentes en IA y GenAI mediante modelos e instrumentos validados. Los resultados se organizan en seis dimensiones articuladas: fundamentos de IA y datos; diseño didáctico y evaluación mediadas por IA; ética, riesgo y gobernanza; evaluación crítica de herramientas; agencia docente e innovación; y desarrollo profesional y liderazgo. Finalmente, se discuten implicaciones para rutas de microcredenciales y comunidades de práctica, junto con brechas de investigación relacionadas con validez transcultural, evidencia longitudinal y gobernanza institucional.

Palabras clave: Competencia digital docente, inteligencia artificial, , formación profesoral continua, ética, agencia docente.

¹ Doctorando en Educación, Interculturalidad y Territorio, Universidad del Magdalena, rredondo@unimagdalena.edu.co . <https://orcid.org/0009-0008-3763-3449>

² Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena, dcosta@unimagdalena.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-3905-9013>

Abstract

The rapid expansion of artificial intelligence (AI), particularly generative AI, (GenAI) has intensified pedagogical, ethical, and assessment challenges across educational levels. Accordingly, this chapter reports a PRISMA 2020-guided systematic review aimed at characterizing teachers' digital competencies for the appropriate use of AI, with an explicit focus on continuing professional development (CPD) and differentiation across primary/lower secondary, upper secondary, and higher education. We integrate international frameworks—especially DigCompEdu and UNESCO's AI Competency Framework for Teachers—with recent empirical evidence that conceptualizes and measures teachers' AI/GenAI competencies through models and validated instruments. Results are organized into six articulated dimensions: AI and data foundations; AI-enabled pedagogical design and assessment; ethics, risk, and governance; critical appraisal of AI tools; teacher agency and innovation; and professional learning and leadership. Finally, we discuss implications for micro-credentials and communities of practice, as well as research gaps related to cross-cultural validity, longitudinal evidence, and institutional governance.

Keywords: teacher digital competence, artificial intelligence, continuing professional development, ethics, teacher agency.

Introducción

La integración de la inteligencia artificial (IA) en educación ya no se limita a aplicaciones “de apoyo”; por el contrario, la IA —y con particular fuerza la IA generativa— participa en la producción de textos, imágenes, recomendaciones y retroalimentación con un grado de automatización que afecta directamente la evaluación, la autoría y la justicia educativa (Chiu et al., 2023; Shi, 2025). En consecuencia, el desafío contemporáneo no es decidir si se usa IA, sino cómo asegurar un uso adecuado, entendido como pedagógicamente valioso, éticamente responsable y evaluativamente transparente (Miao & Cukurova, 2024).

Ahora bien, aunque existen marcos robustos de competencia digital docente, la IA introduce exigencias adicionales. DigCompEdu —desarrollado por el Joint Research Centre (JRC) de la Comisión Europea— organiza la competencia digital del profesorado en seis áreas y 22 competencias con niveles progresivos (Redecker, 2017). Sin embargo, el salto hacia IA exige, además, competencias para interpretar resultados probabilísticos, anticipar sesgos, proteger datos y diseñar evaluación auténtica en escenarios donde la

automatización puede distorsionar evidencias de aprendizaje (Ng et al., 2023; Tenberga & Daniela, 2024).

En esa misma línea, UNESCO propone el AI Competency Framework for Teachers, el cual define 15 competencias distribuidas en cinco dimensiones (mentalidad humanocéntrica, ética, fundamentos y aplicaciones, pedagogía de IA y IA para el aprendizaje profesional), articuladas mediante progresión formativa (adquirir-profundizar-crear) (Miao & Cukurova, 2024). De forma complementaria, la literatura reciente avanza hacia modelos e instrumentos de medición específicos: por ejemplo, Delcker et al. (2025) desarrollan un instrumento basado en seis dimensiones de competencia en IA docente, mientras que Shi (2025) valida una escala centrada en competencias docentes para IA generativa (T-GAIC).

Este capítulo se propone, entonces, sintetizar evidencia científica con DOI (y marcos institucionales con trazabilidad equivalente) para responder tres preguntas: (a) ¿qué dimensiones competenciales aparecen con mayor consistencia para el uso adecuado de IA?, (b) ¿qué instrumentos recientes permiten evaluar dichas competencias?, y (c) ¿qué énfasis se derivan por nivel educativo —básica, media y superior— para orientar rutas de formación continua (CPD) con criterios verificables? (Casal-Otero et al., 2023; Page et al., 2021).

Metodología

Diseño

Se realizó una revisión sistemática con síntesis cualitativa (narrativa), orientada a identificar y organizar la evidencia sobre competencias digitales del profesorado para el uso adecuado de la inteligencia artificial (IA) —incluida la IA generativa— con foco explícito en formación continua (Continuing Professional Development, CPD) y diferenciación por niveles educativos: educación básica, media y superior. Para asegurar transparencia y trazabilidad del proceso, se adoptó el estándar PRISMA 2020 como guía de reporte (Page et al., 2021).

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

Se priorizaron fuentes científicas con DOI verificable y portales editoriales con metadatos completos (revistas indexadas y documentos marco institucionales). En coherencia con el objetivo, la búsqueda se estructuró por bloques conceptuales combinados con operadores booleanos (AND/OR) y términos equivalentes en español e inglés:

- Bloque población (docentes): teacher* OR educator* OR faculty OR docente* OR profesorado
- Bloque constructo (competencias): “digital competence” OR “teacher competence” OR “AI competence” OR “AI literacy” OR “generative AI competence*” OR “competencias digitales” OR “alfabetización en IA”
- Bloque contexto (formación continua): “professional development” OR CPD OR “continuing education” OR “formación continua”
- Bloque nivel educativo: K-12 OR school* OR “higher education” OR university OR “educación básica” OR media OR superior

Dado el punto de inflexión que significó la masificación de sistemas generativos, se priorizó el periodo 2023-2025; no obstante, se integraron antecedentes indispensables para la arquitectura del análisis (p. ej., DigCompEdu; PRISMA 2020; marco UNESCO de competencias docentes en IA) (Miao & Cukurova, 2024; Page et al., 2021; Redecker, 2017).

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

1. Publicaciones con DOI (o marcos institucionales con trazabilidad equivalente).
2. Enfoque explícito en competencias/alfabetización/medición de competencias docentes relacionadas con IA o IA generativa.
3. Aplicabilidad a educación básica, media (K-12) o educación superior.
4. Artículos revisados por pares o documentos marco; idiomas: español e inglés.

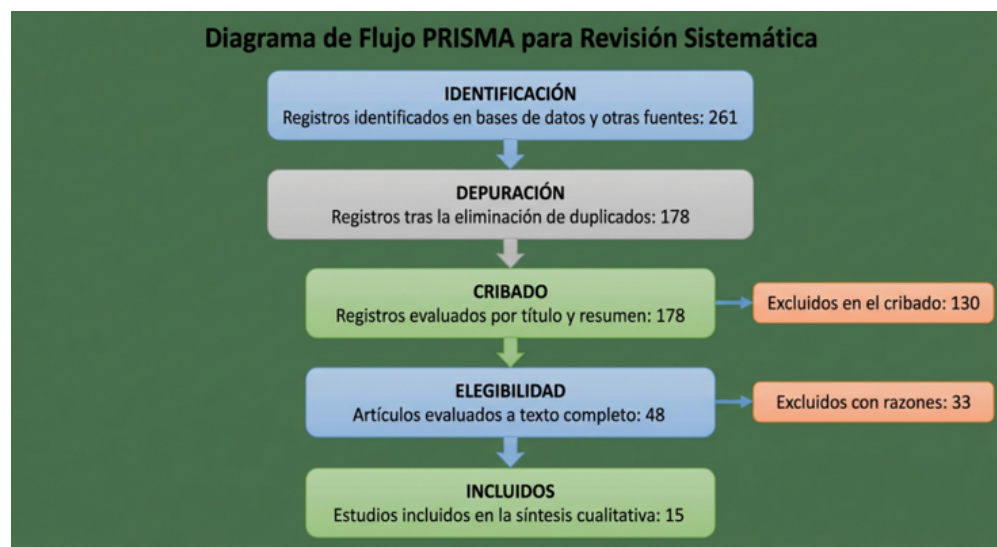
Criterios de exclusión:

1. Textos sin DOI ni trazabilidad editorial/institucional suficiente.
2. Ensayos u opiniones sin método explícito.
3. Estudios centrados únicamente en implementación técnica avanzada (p. ej., desarrollo de modelos) sin traducción a competencias docentes transferibles.

Proceso de selección (PRISMA 2020)

La selección se realizó en cuatro fases: identificación, eliminación de duplicados, cribado por título/resumen y elegibilidad por texto completo; en esta última se registraron razones de exclusión, tal como recomienda PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios



Fuente: Elaboración propia con base en PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Extracción y síntesis de datos

Se construyó una matriz de extracción con las siguientes variables: (a) tipo de documento (marco, estudio empírico, instrumento), (b) nivel educativo (básica, media, superior, transversal), (c) definición de competencia y dimensiones, (d) evidencia psicométrica (si aplica), (e) implicaciones para CPD. Posteriormente, se desarrolló una síntesis temática en dos pasos:

1. Codificación abierta de dimensiones emergentes (fundamentos, integración pedagógica, ética, evaluación crítica, agencia y CPD).
2. Mapeo axial de dimensiones frente a marcos de referencia (UNESCO; DigCompEdu) y frente a instrumentos recientes de medición (Delcker et al., 2025; Redecker, 2017; Shi, 2025).

Criterios de rigor y control de calidad

Dado que la heterogeneidad conceptual y metodológica impedía un metaanálisis, se optó por una síntesis narrativa reforzada mediante: (a) trazabilidad por DOI, (b) triangulación entre marcos (UNESCO; DigCompEdu) y literatura empírica, y (c) énfasis en instrumentos con evidencia de validez/consistencia (Delcker et al., 2025; Shi, 2025).

Resultados

Caracterización del corpus incluido

Los estudios y marcos incluidos se agruparon en tres familias:

1. Marcos de referencia (arquitectura):
 - DigCompEdu, como base para comprender competencia digital docente centrada en práctica profesional y pedagógica (Redecker, 2017).
 - UNESCO AI Competency Framework for Teachers, como marco específico para IA, con progresión Acquire-Deepen-Create y énfasis humanocéntrico (Miao & Cukurova, 2024).
2. Modelos conceptuales y marcos co-construidos:
 - Adaptaciones de marcos previos a competencia docente en IA (Ng et al., 2023).
 - Marcos cocreados con docentes que enfatizan mecanismos, uso informado, agencia y ética (Filo et al., 2024).
3. Instrumentos de medición (validación):
 - Instrumentos para competencia docente en IA (Delcker et al., 2025).
 - Instrumentos para competencias docentes en IA generativa (Shi, 2025).
 - Estudios que alinean alfabetización/competencia en IA con marcos de habilidades digitales (Tenberga & Daniela, 2024).

Tabla 1. *Corpus núcleo y aporte principal al mapa competencial (síntesis estructurada)*

Fuente (año)	Tipo de evidencia	Nivel/ ámbito	Constructo central	Estructura (dimensiones/ elementos)	Aporte al mapa competencial
Redecker (2017)	Marco (competencia digital docente)	Transversal	Competencia digital docente (DigCompEdu)	6 áreas / 22 competencias (niveles A1-C2)	Base estructural para ubicar la IA en enseñanza- aprendizaje, evaluación y empoderamiento del estudiantado; actúa como “columna vertebral” del desempeño digital docente.
Miao y Cukurova (2024)	Marco (competencias docentes en IA)	Transversal	Competencias docentes en IA (UNESCO AI CFT)	5 dimensiones / 15 competencias + progresión Acquire- Deepen-Create	Núcleo humanocéntrico- ético-pedagógico; orienta progresión formativa y fundamenta rutas de formación continua (CPD) para IA.

Ng et al. (2023)	Modelo (adaptación conceptual)	Transversal	Competencias docentes en IA alineadas con marcos digitales	Alineación DigCompEdu + habilidades del siglo XXI (P21)	Traduce competencia digital “general” a demandas específicas de IA; aporta articulación entre alfabetización/ competencia en IA y práctica docente post-pandemia.
Filo et al. (2024)	Marco co-creado (modelo práctico)	K-12 (secundaria)	Competencia en IA co-diseñada con docentes	4 habilidades (mecanismos, uso informado, agencia, ética)	Relevancia práctica por co-diseño; operacionaliza competencias en acciones docentes situadas y facilita adopción real en aula.
Delcker et al. (2025)	Instrumento (medición)	Docentes (varios contextos)	Competencia docente en IA (autopercepción)	6 dimensiones (instrumento con evidencia psicométrica)	Habilita diagnóstico y segmentación de CPD por brechas; aporta base para seguimiento y evaluación del desarrollo competencial.
Shi (2025)	Instrumento (medición GenAI)	Docentes	Competencias docentes en IA generativa (T-GAIC)	5 dimensiones (proficiencia tecnológica, compatibilidad pedagógica, preparación del estudiantado, desarrollo profesional/ comunicación, ética/ riesgo)	Especifica el componente GenAI; fortalece el mapa en evaluación responsable, preparación del estudiantado y conciencia ética/riesgo como dimensiones medibles.
Tenberga y Daniela (2024)	Estudio/auto-evaluación	Docentes	AI literacy docente y su alineación con marcos digitales	Componentes de AI literacy + autoevaluación	Conecta AI literacy con competencia digital; aporta criterios de autoevaluación y alineación con marcos de habilidades digitales para diseño de CPD.

Nota. Elaboración propia a partir de las fuentes citadas en el capítulo.

Dimensiones de competencia docente en IA

El resultado central de la síntesis es que la competencia docente para IA no se reduce a competencia digital “genérica”. Aunque DigCompEdu provee una base sólida, la

IA exige capacidades adicionales: validación de salidas probabilísticas, evaluación crítica de herramientas, gobernanza ética y rediseño evaluativo (Ng et al., 2023; Redecker, 2017). En convergencia con UNESCO y con la instrumentación reciente, se consolidaron seis *dimensiones interdependientes*, descritas a continuación.

D1. Fundamentos de IA y datos (comprensión funcional)

Incluye nociones operativas sobre funcionamiento, límites, tipos de modelos, dependencia de datos y riesgos derivados del uso con información sensible. Esta dimensión se ancla directamente en “AI foundations and applications” y se refuerza por evidencia de alfabetización docente en IA (Miao & Cukurova, 2024; Tenberga & Daniela, 2024).

D2. Diseño didáctico y evaluación mediadas por IA

Corresponde a planificar, secuenciar y ajustar experiencias de aprendizaje donde la IA opera como medio para retroalimentación, personalización o apoyo a la docencia, sin desplazar el juicio profesional. Su articulación es coherente con DigCompEdu en enseñanza/evaluación y con los enfoques de adaptación a IA (Ng et al., 2023; Redecker, 2017).

D3. Ética, riesgo y gobernanza (humanocentrismo, equidad, privacidad)

Se refiere a la capacidad de prevenir daños, mitigar sesgos, garantizar transparencia y proteger datos. UNESCO sitúa la ética como dimensión estructural; además, en GenAI se operacionaliza como conciencia ética/riesgo y responsabilidad de uso (Miao & Cukurova, 2024; Shi, 2025).

D4. Evaluación crítica de herramientas (metaevaluación)

Consiste en comparar herramientas con criterios de validez, fiabilidad y pertinencia, verificando límites de dominio, consistencia y riesgos. Esta dimensión aparece con fuerza en instrumentos recientes que buscan convertir la competencia en algo medible y formativamente accionable (Delcker et al., 2025; Shi, 2025).

D5. Agencia docente e innovación (co-diseño y mejora continua)

No se trata solo de “usar” IA, sino de apropiarla pedagógicamente: adaptar, iterar, co-diseñar con pares, y producir valor educativo verificable. La co-creación con docentes emerge como evidencia clave de pertinencia y adopción real (Filo et al., 2024).

D6. Desarrollo profesional y liderazgo (CPD)

Incluye actualización continua, comunicación profesional responsable sobre IA y liderazgo en comunidades de práctica. UNESCO incorpora explícitamente IA para el aprendizaje profesional, mientras que instrumentos de GenAI reconocen CPD y comunicación como dimensiones específicas (Miao & Cukurova, 2024; Shi, 2025).

En coherencia con lo anterior, y dado que la competencia docente para el uso adecuado de la inteligencia artificial (IA) no se reduce a una alfabetización digital “genérica”, sino que integra decisiones pedagógicas, éticas y evaluativas en contextos reales (Ng et al., 2023; Redecker, 2017), se hace necesario representar de manera sintética el núcleo de capacidades que la literatura y los marcos internacionales convergen en señalar. Por ello, la **Ilustración 1** presenta una *síntesis integradora* de las seis dimensiones interdependientes identificadas en la revisión sistemática —fundamentos de IA y datos; diseño didáctico y evaluación mediadas por IA; ética, riesgo y gobernanza; evaluación crítica de herramientas; agencia docente e innovación; y desarrollo profesional y liderazgo—, permitiendo al lector visualizar cómo estas dimensiones se articulan para orientar rutas de formación continua (CPD) y asegurar un uso de la IA que sea pedagógicamente valioso, éticamente responsable y evaluativamente transparente (Miao & Cukurova, 2024; Shi, 2025).

Ilustración 1. Dimensiones de Competencias Docente en AI.



Nota: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas en el capítulo.

Resultado sintético por nivel educativo (básica, media, superior): origen y significado

La diferenciación por niveles se deriva de dos fuentes convergentes: (a) la segmentación habitual de la literatura (K-12 versus educación superior), y (b) la aplicabilidad transversal de marcos como UNESCO y DigCompEdu, que cubren trayectorias educativas diversas (Miao & Cukurova, 2024; Redecker, 2017). A partir de esa lectura, la revisión sugiere prioridades diferentes según nivel, aun cuando el mapa de dimensiones sea común.

Educación básica (primaria y secundaria inicial)

Predomina la necesidad de seguridad, acompañamiento y explicabilidad. Aquí el “uso adecuado” enfatiza el aprendizaje de conceptos básicos y hábitos críticos: reconocer limitaciones, proteger datos y sostener actividades guiadas. Las revisiones sobre alfabetización en IA en K-12 muestran que el reto no es únicamente técnico, sino didáctico y de desarrollo cognitivo; por ello, se requieren diseños progresivos y contextualmente protegidos (Casal-Otero et al., 2023).

Educación media (secundaria tardía)

Aumenta el peso de la evaluación responsable, la trazabilidad del proceso y la alfabetización crítica (sesgos, verificación, límites del modelo). En esta etapa, además, se vuelve estratégico enseñar prácticas efectivas de uso de IA generativa, no desde la prohibición, sino desde el diseño de tareas auténticas y rúbricas de transparencia. El marco co-creado con docentes refuerza la agencia y el uso informado como palancas de adopción (Filo et al., 2024).

Educación superior

Se intensifican las exigencias de gobernanza institucional, integridad académica y medición. En consecuencia, los instrumentos validados para competencias en IA y GenAI son particularmente pertinentes, porque habilitan diagnósticos, segmentación de CPD por perfiles docentes y monitoreo de progreso. Además, cobra centralidad el rediseño de evaluación y el establecimiento de protocolos institucionales (Delcker et al., 2025; Shi, 2025).

En síntesis, los resultados sostienen que el “uso adecuado” de IA en docencia exige un sistema de competencias con progresión formativa: comprender IA y datos, diseñar y evaluar con criterio, gobernar riesgos éticos, evaluar críticamente herramientas, ejercer agencia innovadora y sostener desarrollo profesional continuo (Delcker et al., 2025; Miao & Cukurova, 2024; Redecker, 2017; Shi, 2025).

Discusión

La competencia digital “genérica” es condición necesaria, pero no suficiente

Los resultados de la revisión confirman que la competencia digital docente, tal como la conceptualiza DigCompEdu, constituye una base imprescindible para la integración pedagógica de tecnologías; no obstante, la IA demanda capacidades adicionales relacionadas con la validación crítica de resultados, la gestión de riesgos éticos y la reconfiguración de prácticas de evaluación en contextos donde la autoría y la evidencia del aprendizaje pueden verse tensionadas (Ng et al., 2023; Redecker, 2017). En otras palabras, mientras DigCompEdu ordena el desempeño digital docente en torno a recursos, enseñanza, evaluación y empoderamiento del estudiantado, la IA introduce un nivel de incertidumbre y opacidad que hace imprescindible reforzar el juicio profesional como principio rector del “uso adecuado”.

En esa dirección, el marco de la UNESCO para competencias docentes en IA provee una clarificación normativa y pedagógica: el uso educativo de IA debe sostener una perspectiva humanocéntrica, articulada con ética, fundamentos y pedagogía, y desplegada mediante una progresión formativa (adquirir-profundizar-crear) (Miao & Cukurova, 2024). Así, se reduce el riesgo de confundir adopción tecnológica con transformación educativa, ya que la transformación exige criterios explícitos sobre calidad, equidad y responsabilidad.

CPD basado en evidencia: de “talleres” a trayectorias de desarrollo profesional

Un hallazgo de alto valor aplicado es la emergencia reciente de instrumentos de medición de competencia docente en IA y GenAI. Estos instrumentos permiten transitar de capacitaciones generalistas hacia CPD guiado por diagnóstico, con rutas diferenciadas según brechas y contextos (Delcker et al., 2025; Shi, 2025). En efecto, la disponibilidad de escalas con evidencia psicométrica contribuye a construir CPD como ciclo continuo: diagnóstico inicial, intervención formativa, evidencia de desempeño (portafolios, rúbricas, diseños de clase), retroalimentación y re-diagnóstico. De este modo, el desarrollo profesional no se limita a la apropiación de herramientas, sino que se orienta a resultados educativos verificables y sostenibles.

Bajo este marco, la articulación entre UNESCO (*progresión Acquire-Deepen-Create*) y DigCompEdu (*niveles A1-C2*) es especialmente útil para estructurar itinerarios de microcredenciales con evidencia y progresión, evitando tanto la fragmentación de

cursos aislados como el sobredimensionamiento de lo técnico sobre lo pedagógico (Miao & Cukurova, 2024; Redecker, 2017). Además, la literatura empírica sugiere que el CPD debe incorporar explícitamente dimensiones de ética, gobernanza y evaluación crítica de herramientas, pues estas operan como salvaguardas frente a sesgos, privacidad e integridad académica (Tenberga & Daniela, 2024).

La co-creación con docentes mejora pertinencia, adopción y sostenibilidad

La evidencia disponible respalda que los marcos y rutas de competencia ganan validez ecológica cuando se construyen con participación docente y se prueban en escenarios auténticos. En este sentido, el marco co-creado por Filo et al. (2024) es particularmente instructivo: sus categorías—mecanismos de IA, uso informado, agencia y ética—emergen de necesidades reales de práctica y, por lo tanto, resultan fácilmente traducibles a actividades formativas, rúbricas y orientaciones de aula. En consecuencia, los programas de CPD deberían privilegiar metodologías como comunidades de práctica, lesson study, diseño colaborativo de evaluaciones y revisión de evidencias de aprendizaje, más que estrategias exclusivamente expositivas.

Diferenciación por nivel educativo: misma arquitectura, prioridades distintas

Aunque el mapa de seis dimensiones es transversal, la revisión sugiere que la priorización debe ajustarse a las características del estudiantado, el tipo de evaluación dominante y el régimen institucional de gobernanza. En educación básica, el énfasis recae en la seguridad, la explicabilidad y el acompañamiento intensivo; así, el “uso adecuado” se aproxima a prácticas guiadas y prudenciales, con alfabetización crítica inicial (Casal-Otero et al., 2023).

En educación media, aumentan el valor del rediseño de tareas, la trazabilidad del proceso y la evaluación responsable, debido a que el estudiantado puede usar IA para producir entregables complejos y, por ende, se requieren estrategias evaluativas más finas que preserven justicia y aprendizaje (Filo et al., 2024). En educación superior, la gobernanza y la medición se intensifican: cobra relevancia el diagnóstico de competencias, la definición de políticas institucionales y el rediseño de evaluación para asegurar integridad académica y validez de evidencias, especialmente en contextos de alta autonomía estudiantil (Delcker et al., 2025; Shi, 2025).

Implicaciones institucionales: gobernanza, evaluación y protección de datos

El “uso adecuado” de IA no puede recaer únicamente en decisiones individuales del profesorado, puesto que implica estándares institucionales: criterios de selección de herramientas, protocolos de privacidad, lineamientos de transparencia y pautas sobre declaración de uso de IA en tareas y evaluaciones (Miao & Cukurova, 2024). En consecuencia, la CPD debe integrarse a políticas institucionales y a marcos de evaluación docente, de modo que la formación se vincule a prácticas observables: diseños de evaluación auténtica, rúbricas que diferencien proceso y producto, y mecanismos de verificación académica que no criminalicen el uso de IA, sino que lo regulen y lo conviertan en oportunidad pedagógica.

Limitaciones de la revisión y recomendaciones para investigación futura

Esta revisión se concentró en literatura con DOI y marcos institucionales altamente trazables, lo cual fortalece el rigor documental, aunque podría subrepresentar literatura local no indexada o reportes técnicos sin DOI. Asimismo, la heterogeneidad conceptual impidió metaanálisis, por lo cual se optó por síntesis narrativa y mapeo conceptual. Por ello, se recomienda fortalecer líneas futuras en: (a) estudios longitudinales sobre impacto de CPD en práctica real y aprendizaje, (b) validación transcultural de instrumentos en contextos latinoamericanos y rurales, y (c) análisis comparados sobre políticas institucionales de gobernanza de IA en sistemas educativos.

Conclusiones

Primero, la evidencia sintetizada indica que el profesorado requiere un conjunto específico de competencias para el uso adecuado de IA, organizado en seis dimensiones interdependientes: fundamentos de IA y datos; diseño didáctico y evaluación mediadas por IA; ética, riesgo y gobernanza; evaluación crítica de herramientas; agencia e innovación docente; y desarrollo profesional y liderazgo. Segundo, los marcos DigCompEdu y UNESCO ofrecen una arquitectura coherente para estructurar progresión y orientar formación continua; al mismo tiempo, la literatura empírica reciente aporta instrumentos de medición que permiten transformar el diagnóstico de competencias en decisiones formativas accionables (Delcker et al., 2025; Miao & Cukurova, 2024; Redecker, 2017; Shi, 2025).

Tercero, la diferenciación por niveles educativos sugiere priorizaciones claras: en educación básica se privilegian seguridad, explicabilidad y acompañamiento; en educación

media se refuerzan evaluación responsable, trazabilidad y alfabetización crítica; y en educación superior se intensifica la necesidad de gobernanza institucional, medición e integridad académica. Finalmente, se recomienda consolidar CPD como ecosistema – microcredenciales, comunidades de práctica, portafolios y evaluación auténtica– y no como eventos aislados, garantizando que la IA se incorpore como medio para ampliar calidad y equidad educativas bajo un enfoque humanocéntrico.

Referencias Bibliográficas

- Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M., Cebreiro, B., & Barro, S. (2023). AI literacy in K-12: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10, 29. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7>
- Delcker, J., Heil, J., & Ifenthaler, D. (2025). Evidence-based development of an instrument for the assessment of teachers' self-perceptions of their artificial intelligence competence. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10418-1>
- Filo, Y., Rabin, E., & Mor, Y. (2024). An artificial intelligence competency framework for teachers and students: Co-created with teachers. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 26(S1), 93-106. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2024-0012>
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). AI competency framework for teachers. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 137-161. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigComp Edu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Shi, L. (2025). Assessing teachers' generative artificial intelligence competencies: Instrument development and validation. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13684-5>
- Tenberga, I., & Daniela, L. (2024). Artificial intelligence literacy competencies for teachers through self-assessment tools. *Sustainability*, 16(23), 10386. <https://doi.org/10.3390/su162310386>

Más allá del aula: El salón lúdico como ecosistema de Bienestar Universitario Estudiantil

Claudia Marcela Montaña Aramburo¹

Resumen

Este artículo tiene como propósito examinar el impacto del Salón Lúdico de la Universidad Libre de Cali, estructurado, pensado y diseñado por el área de Recreación y Deporte de Bienestar Universitario, como un espacio mediador en la formación integral y la salud mental de los estudiantes. En cuanto al diseño metodológico, se utilizó un enfoque mixto de alcance descriptivo, mediante la observación y el registro de vivencias en las cuatro zonas del salón (primera zona de relajación, segunda zona de talleres creativos e innovación, tercera zona de videojuegos y cuarta zona juegos de mesa). Los hallazgos obtenidos indican que la implementación planificada de este tipo de espacios recreativos en las instituciones de educación superior reduce los niveles de estrés académico y fortalece los lazos entre pares. Se puede concluir que la recreación, entendida como una mediación pedagógica que facilita los procesos de mediación semiótica (concepto de Vygotsky para el desarrollo a través de signos y símbolos), resulta fundamental para el equilibrio cognitivo y emocional.

Palabras clave: Recreación, Pedagogía, Salud Mental, Bienestar Universitario, Educación Superior.

Abstract

This article aims to examine the impact of the Ludic Room at Libre University in Cali, structured, conceived, and designed by the Recreation and Sports area of the University Welfare Office, as a mediating space for the comprehensive development and mental health of students. Regarding the methodological design, a qualitative descriptive approach was used through observation and the recording of experiences in the four areas of the room (first: relaxation area; second: creative workshops and innovation area; third: video games

¹ Magister en Informática Educativa, Universidad Libre, marceara0512@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-6061-570X>

area; and fourth: board games area). The findings indicate that the planned implementation of this type of recreational space in higher education institutions reduces levels of academic stress and strengthens peer relationships. It can be concluded that recreation, understood as a pedagogical strategy and as a form of semiotic mediation, a concept coined by the psychologist Vygotsky, constitutes a fundamental strategy for the cognitive and emotional development of students in higher education, validating the Ludic Room as a powerful strategy for student retention and academic success.

Keywords: Recreation, Pedagogy, Mental Health, University Welfare, Higher Education.

Introducción

En la atmósfera actual de la educación superior en Colombia, la formación integral ha dejado de ser un enunciado retórico para transformarse en un desafío activo. La masificación del conocimiento y la presión social que viven los estudiantes por la excelencia académica, están creando crisis silenciosas en los campus universitarios: trastornos de ansiedad, estrés y un alejamiento emocional entre el estudiante y su aprendizaje. En este contexto, la Universidad Libre Seccional Cali, desde el Área de Recreación y Deporte de Bienestar Universitario, se propone un rompimiento del modelo tradicional de educación, para implementar un Salón Lúdico. Este espacio pensado bajo la inferencia de la recreación como mediadora pedagógica y nace con una visión clara: ofrecer un lugar donde el conocimiento se construye desde la emoción, la imaginación creadora y la colaboración. Un espacio donde jugar también es pensar, explorar, construir y transformar.

Este proyecto, liderado por la Coordinación del área de Recreación y Deporte, no emerge como un resultado desvinculado del ocio, sino como una forma de intervención desde lo psicosocial y lo educativo. Además, se fundamenta en la necesidad de ofrecer escenarios que aminoren los efectos del agotamiento mental y fomenten el alivio emocional a través del juego. El Salón Lúdico se distribuye en cuatro espacios 1). Zona de relajación, lectura y muro de expresiones 2). Talleres pedagógicos y de expresión creativa, 3). Zona de videojuegos y 4). Zona de juegos de mesa, todos estos espacios actúan como laboratorios de habilidades blandas, donde la creatividad y la interacción se entrelazan con la identidad universitaria.

Bajo la lente del constructivismo de César Coll, se comprende que el aprendizaje requiere de una mediación pedagógica intencionada que organice la interacción social.

Esta se articula con la tesis de Vygotsky sobre la mediación semiótica, donde la recreación como señala Guillermina Mesa actúa como el vehículo cultural que impulsa el desarrollo humano y la apropiación del conocimiento.

Partiendo de este sustento teórico, la presente investigación analiza la efectividad del Salón Lúdico como una estrategia de innovación educativa. El estudio busca demostrar cómo este modelo fortalece la interacción comunitaria y ofrece un esquema de bienestar replicable para otras instituciones de educación superior a nivel global.

Marco o Sustento Teórico

El sustento conceptual de este artículo se fundamenta desde el engranaje interdisciplinar que fusiona la psicología del desarrollo, el constructivismo social y el marco normativo de la recreación en Colombia.

El juego como determinante cognitivo: Jean Piaget

Para Jean Piaget (1976), el juego no es una actividad accesorio, sino una herramienta de asimilación y acomodación. En el Salón Lúdico, especialmente en la zona de videojuegos y zona juegos de mesa, se logra evidenciar cómo el estudiante acude al “juego de reglas” para facilitar procesos de reversibilidad, pensamiento estratégico y lógico. Piaget también sostiene que el juego simbólico permite al estudiante posibilitar su realidad externa (el estrés académico, las exigencias sociales) a través de la imaginación de un mundo donde él tiene el control. Así, el Salón Lúdico actúa como un lugar de obtención de equilibrio biopsicosocial necesario para el fortalecimiento de la buena salud mental.

La recreación como mediación pedagógica: La perspectiva de César Coll.

Desde el enfoque de César Coll (1991), el aprendizaje es un proceso constructivo donde la mediación pedagógica del entorno es clave. El Salón Lúdico se instituye como un (Andamiaje Educativo), donde el diseño del espacio no es un fin en sí mismo, sino el medio que organiza la actividad conjunta entre pares. A diferencia de la mediación interna de Vygotsky, Coll enfatiza la importancia de crear contextos educativos planificados que desplieguen competencias transversales; por lo tanto, las zonas de talleres pedagógicos y de expresión creativa no son solo de pasatiempo, sino que se constituyen como lugares en los que se despliegan competencias transversales en los estudiantes, la paciencia, la resolución de conflictos y la motricidad fina, entre otros. Estos son procesos que en el

aula tradicional suelen omitirse. Es por ello, que la recreación aquí, es entendida como una estrategia pedagógica que proporciona la cimentación de la identidad estudiantil y el sentido de pertenencia, lo cual facilita los procesos de intervención y desarrollo integral promovidos desde Bienestar Universitario.

El Derecho a la Recreación y la Salud Mental: Guillermina Mesa y Ley 181

Desde la perspectiva de la autora Guillermina Mesa (2010), es primordial comprender el salón como un derecho humano. Ya que Mesa plantea que la recreación debe ser vista como un proceso de transformación humana que redunde en el bienestar y la libertad de quien la desarrolla. Esta perspectiva se articula de manera directa con la salud mental, entendida no solo como la falta de enfermedad, sino como el desarrollo de las potencialidades del ser humano.

Este espacio tiene un soporte legal fuerte en Colombia a partir de la Ley 181 de 1995, que define el concepto de la recreación como un componente de salud pública y un derecho social. La Zona de relajación, lectura y muro de expresiones da respuesta a esta ley, brindando un ambiente preventivo que aminora los riesgos psicosociales procedentes de la excesiva carga académica, suscitando estilos de vida más tranquilos, saludables y equilibrados.

Innovación y Creatividad en la Educación Superior

Como aspecto final, la inmersión de estrategias lúdicas y de espacios recreativos se fundamenta desde la innovación en el sector educativo. El acto creativo, no solo ocurre en el vacío; este acto demanda entornos que reten el pensamiento lineal. El Salón Lúdico, al ser creado y liderado por el área de Recreación y Deporte, garantiza que este espacio tenga una intencionalidad pedagógica y de esta manera transforma el tiempo libre en un dinamizador estratégico para la formación integral, creativa y resiliente de los estudiantes.

Metodología

La siguiente parte describe las etapas diseñadas para alcanzar una comprensión profunda de las estrategias recreativas y los actores que convergen en el Salón Lúdico. Este estudio se enmarca en un enfoque mixto con un diseño de triangulación concomitante. Se otorga prioridad al componente cualitativo bajo la fenomenología hermenéutica de Van Manen para interpretar las vivencias, complementado con un análisis descriptivo cuantitativo que permite medir la frecuencia y percepción de bienestar en las zonas del salón. Esta ruta

metodológica facilita interpretar el sentido que la comunidad universitaria le atribuye a la recreación como mediadora pedagógica.

Desde esta metodología, este estudio pretende develar cómo el Salón Lúdico incide en el bienestar y la salud mental de los estudiantes universitarios, validando que dichos procesos no se configuran de manera estática, sino que emergen a partir de una interacción dinámica entre el sujeto y su entorno sociocultural. En este sentido, la aproximación fenomenológico-hermenéutica facilita ahondar en la comprensión de las experiencias vividas por los estudiantes en este espacio. Al respecto, Max van Manen (2003) sostiene que la fenomenología hermenéutica se orienta bajo la exploración reflexiva de la experiencia vivida, con la intención de develar los significados principales que surgen de la relación entre las personas y su mundo. Desde este aspecto, la experiencia es un hecho observable y se constituye como una realidad que requiere ser interpretada. Bajo este marco interpretativo, el Salón Lúdico puede entenderse como un escenario de experiencias formativas en el que las interacciones sociales favorecen procesos de construcción de sentido, fortalecimiento del bienestar y garantizan la creación de vínculos de pertenencia con el entorno universitario.

Como resultado, la hermenéutica se configura como un enfoque apropiado que facilita la interpretación de las vivencias que se producen en este espacio y que contribuyen al equilibrio emocional y al desarrollo integral de los estudiantes.

Desarrollo del diseño metodológico

Delimitación del fenómeno de estudio, se plantea como objeto principal de este estudio la recreación pedagógica, mediada por las cuatro zonas del Salón Lúdico 1. Zona de relajación, lectura y muro de expresiones 2. Talleres pedagógicos y de expresión creativa, 3. Zona de videojuegos 4. Zona de juegos de mesa. Para ello, la investigación contó con la participación de 120 actores de la comunidad universitaria. El componente cualitativo se desarrolló a través de 3 grupos focales, integrados por 12 estudiantes cada uno, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (usuarios frecuentes del salón). Asimismo, se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a instructores y administrativos.

Técnicas de recolección

Para el levantamiento de la información, se emplearon entrevistas semiestructuradas y la observación participante, permitiendo captar el discurso explícito y las dinámicas de socialización implícitas en las diferentes zonas del salón.

Instrumentos

- Primero, Consentimiento informado (formato): Al iniciar la interacción, se garantizó la ética de la investigación mediante una explicación clara de la finalidad del estudio y la firma del consentimiento por parte de cada uno de los participantes
- Segundo, Guion de preguntas y Escala de Percepción: Se utilizó un instrumento que combinó preguntas abiertas para el relato fenomenológico y una escala tipo Likert (1-5) para evaluar el impacto en la reducción del estrés y satisfacción.
- Tercero, Diario de campo: Fue la herramienta utilizada por el grupo investigador donde se registraron las observaciones directas sobre el flujo de ingreso y tiempo de estancia de la comunidad universitaria, además de las interacciones y las manifestaciones de bienestar o creatividad de los participantes.
- Cuarto, Cuestionario de caracterización (Cuantitativo): Aplicado para obtener las frecuencias y porcentajes de uso y percepción del espacio.

Análisis e interpretación

El tratamiento de los datos se realizó mediante un proceso de codificación y categorización:

- Análisis Cualitativo: Se llevó a cabo un análisis de contenido manual como Atlas.ti. El proceso inició con la transcripción de entrevistas y grupos focales, seguida de una codificación abierta para identificar unidades de significado. Posteriormente, mediante codificación axial, se agruparon estas categorías en temas emergentes vinculados a la mediación pedagógica y el bienestar.
- Análisis Cuantitativo: Los datos obtenidos de las escalas y frecuencias se procesaron mediante estadística descriptiva utilizando Excel, permitiendo generar las tablas de porcentajes y promedios presentadas en los resultados.
- Triangulación: Finalmente, se contrastaron los hallazgos cuantitativos con los relatos cualitativos y la teoría de Coll y Vygotsky para dar respuesta integral al objetivo del estudio.

Resultados

Los datos y registros obtenidos durante el último período académico ratifican que el Salón Lúdico ha tenido una gran acogida, superando las proyecciones iniciales de asistencia

en un 30%. La demanda y las solicitudes se han incrementado de manera significativa, al punto que la comunidad universitaria busca y solicita la ampliación de los horarios de apertura, atención y la creación de otras franjas para actividades grupales.

Este salón se logró consolidar como un referente de innovación y creatividad, por las siguientes razones:

- **Desarrollo creativo:** La zona de los talleres pedagógicos y de expresión creativa registra un incremento en la participación de los estudiantes de diferentes facultades. Las evidencias muestran cualitativamente, que el uso de materiales diversos y las expresiones manuales y artísticas son catalizadoras de la creatividad divergente, facilitando a los estudiantes el encuentro de soluciones innovadoras a situaciones académicas desde un enfoque más dinámico.
- **La tecnología como mediadora educativa:** La zona de videojuegos no solo es uno de los espacios más buscados, sino que ha demostrado ser un espacio de innovación pedagógica. Los estudiantes expresan que el pensamiento estratégico y la coordinación que se desarrolla en los torneos que se hacen a través de los videos juegos se trasladan a su agilidad mental en el aula.
- **Impacto positivo en la convivencia:** Se evidenció que en las diferentes zonas del salón se han logrado integrar estudiantes de distintos semestres y programas. El 82% de los estudiantes entrevistados califica el espacio como fundamental para su estancia grata en la universidad, recalcando que el diseño y los colores de las diversas zonas del lugar rompen con la rigidez del entorno formal y blanco que caracteriza a los campus.
- **Crecimiento en tendencia:** Debido a las solicitudes que cada vez son más, el área de Recreación y Deportes implementó un sistema de reservas para garantizar el oportuno y óptimo uso del salón, lo que evidencia que este espacio ya es percibido, como un complemento ideal para el desarrollo integral del estudiante.

Los resultados de las entrevistas permiten evidenciar que el espacio creativo e innovador es altamente funcional y escalable. Aquí es donde se pone de manifiesto que la creatividad no se limita a las expresiones desde el arte, sino en que se evidencia en la manera como el estudiante o quien haga uso del salón autogestiona su bienestar.

Los datos observados muestran una tendencia creciente en el uso del salón. A continuación, se presenta la distribución del flujo estudiantil:

Tabla 1. Flujo de estudiantes y tiempo de permanencia por zona

Salón Lúdico	Usuarios Promedio / Mes	Tiempo de Estancia (Min)	Impacto Percibido (Escala 1-5)
Zona de relajación, lectura y muro de expresiones.	150	60	4.8 (Reducción de ansiedad)
Talleres pedagógicos y de expresión creativa.	80	45	4.5 (Fomento de creatividad)
Zona de Videojuegos.	155	60	4.2 (Socialización y destreza)
Juegos de Mesa.	111	60	4.6 (Lógica y convivencia)

La tabla 1. Presenta el promedio mensual de usuarios y el tiempo de permanencia registrado mediante los diarios de campo. El impacto percibido se calculó con base en una escala Likert de 1 a 5 aplicada en las entrevistas y cuestionarios de satisfacción. Fuente: Elaboración propia (2025).

Los datos recopilados a través de los diarios de campo indican que el 85% de los usuarios reportaron una significativa mejora en el estado de ánimo tras permanecer al menos 45 minutos en el salón. La zona de videojuegos se destaca como la zona de mayores usuarios, funcionando como un “rompehielos” social, mientras que la zona de relajación registró los niveles más altos de satisfacción emocional.

Discusión

Los hallazgos derivados de la implementación del Salón Lúdico permiten establecer un razonamiento entre la práctica recreativa y las teorías pedagógicas contemporáneas. Al observar la alta afluencia en la zona de videojuegos y la zona de juegos de mesa bajo los postulados del autor Jean Piaget, se enmarca que el juego en el joven adulto no es una regresión, sino una continuación de la función simbólica. Para Piaget, el juego permite al sujeto asimilar su realidad a los esquemas mentales sin la presión de la acomodación forzada; de esta manera, el salón funciona como una zona de “descompresión cognitiva” donde el estudiante procesa el rigor académico a través del juego. En estos espacios, los estudiantes no están sometidos a la exigencia evaluativa. El estudiante puede procesar vivencias, experiencias, emociones y aprendizajes de forma libre. Además, el juego actúa como una herramienta simbólica donde reinterpretan su realidad universitaria.

Por otro lado, la interacción observada en la zona de talleres manuales y creativos encuentra su sustento en lo postulado por César Coll, quien afirma que el aprendizaje es una construcción social mediada. Es aquí, donde la recreación deja de ser una actividad aislada para transformarse en una mediación altamente pedagógica. Coll sostiene que el contexto educativo debe ofrecer <<andamios>>, el salón lúdico funciona como ese andamiaje donde el estudiante, al margen del aula tradicional, potencia competencias socioafectivas y de resolución de conflictos en un ambiente de menor presión, lo cual es básico para la cimentación de aprendizajes significativos.

Desde el aspecto de la salud mental y el desarrollo humano, la propuesta se alinea con el pensamiento de la autora Guillermina Mesa, quien define la recreación como una <<necesidad humana fundamental>>. Los bajos niveles de ansiedad reportados en la zona de relajación confirman la teoría de Mesa sobre la recreación como un proceso de transformación que contribuye al equilibrio psicosocial en los sujetos. También esta premisa se ve respaldada por la Ley 181 de 1995 <<Ley del Deporte en Colombia>>, la cual fundamenta que el Estado Colombiano y las instituciones de educación superior deben proveer y garantizar el derecho a la recreación como una estrategia esencial en la salud mental y el bienestar de toda su comunidad universitaria.

Finalmente, la discusión sugiere que el Salón Lúdico no es un espacio de ocio vacío, sino un dispositivo pedagógico intencionado. Mientras que el área de Recreación y Deporte lidera la ejecución, la base teórica demuestra que se está impactando directamente en la retención estudiantil. La combinación de tecnología (videojuegos), tradición (juegos de mesa), expresión (talleres) y contemplación (relajación) crea un ecosistema que responde a las múltiples dimensiones del ser humano, cumpliendo con la misión de Bienestar Universitario de formar profesionales no solo competentes técnicamente, sino equilibrados emocionalmente.

Conclusiones

1. Validación institucional: El salón lúdico se ratifica como una herramienta exitosa y poderosa de la que pueden valerse los departamentos de Bienestar Universitario de las instituciones de educación superior, para mitigar la deserción y mejorar el clima institucional.
2. Impacto en la salud mental: Existe una relación directa entre el uso de los espacios

recreativos y la percepción de bienestar emocional en los estudiantes, cumpliendo de esta manera con los objetivos de salud integral de la universidad.

3. Pedagogía de la recreación: Se confirma que la recreación pedagógica intencionada, bajo el liderazgo del área Recreación y de Deporte de Bienestar Universitario, funciona como una mediadora pedagógica efectiva que desarrolla habilidades psicosociales (empatía, paciencia, creatividad) habilidades poco abordables en el aula tradicional.
4. Sustento legal y teórico: El proyecto se alinea perfectamente con la normativa colombiana y el pensamiento constructivista, lo que demuestra que este tipo de apuestas innovadoras están a la vanguardia en formación integral.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía de Santiago de Cali. (2021). Política Pública de Salud Mental y Convivencia Social. Documento técnico de soporte. <https://www.concejodecali.gov.co/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=descargas&IFuncion=descargar&idFile=30742>
- Coll, C. (1988). Psicología y Currículum. Editorial Paidós.
- Coll, C., & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula.
- Congreso de la República de Colombia. (1995). Ley 181 de 1995: Ley del Deporte, la Recreación y el Aprovechamiento del Tiempo Libre. Diario Oficial No. 41.679. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0181_1995.html
- Mesa, G. (2010). La recreación como estrategia de intervención social. Editorial Kinesis.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Resolución 4886 de 2018: Por la cual se adopta la Política Nacional de Salud Mental. minsalud.gov.co
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos. <https://www.who.int/es/publications/item/9789240050860>
- Piaget, J. (1951). Play, Dreams, and Imitation in Childhood. Norton & Company.
- Piaget, J. (1976). La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. marxists.org
- Universidad Libre Seccional Cali. (2023). Plan Estratégico de Bienestar Universitario: Salud, Deporte y Cultura. www.unilibre.edu.co

La fotografía callejera como herramienta de construcción de conocimiento social

Leonardo Herrera Cúellar¹

Resumen

Este capítulo expone una experiencia desarrollada en el ámbito de la formación en artes visuales que explora el potencial investigativo de la fotografía de calle (*Fotografía callejera*) en contextos urbanos. A partir de un taller implementado con estudiantes en proceso de práctica pedagógica, se configuró un dispositivo de trabajo que articuló producción fotográfica en el espacio público, la deliberación colectiva y el análisis sistemático del material visual.

El proceso permitió examinar la imagen como medio de indagación social y como instancia de posicionamiento ético frente al otro. Desde una perspectiva crítica e interpretativa, el capítulo analiza cómo la práctica fotográfica, cuando se inscribe en un marco metodológico explícito, puede generar comprensiones situadas sobre dinámicas culturales, relaciones de poder y configuraciones simbólicas de la vida urbana. La experiencia aporta elementos para considerar la fotografía de calle como herramienta válida en la investigación social desde las artes.

Palabras clave: Fotografía callejera; fotografía; investigación cualitativa; métodos visuales; espacio urbano.

Abstract

This chapter presents a practice-based experience within visual arts education that examines the research potential of Street Photography in urban settings. Through a workshop carried out with undergraduate students during their teaching practicum, a methodological framework was developed combining photographic production in public space, collective discussion, and systematic visual analysis. The process explored the image as a mode of social inquiry and as an ethical positioning toward others. From a critical and interpretative perspective, the chapter discusses how street photography, when framed within explicit methodological conditions, can generate situated understandings of cultural dynamics,

¹ Artista plástico, fotógrafo y productor en comunicación visual, Fundación Universitaria Católica de Cali, leonardo.herrera01@unicatolica.edu.co, www.papagayotrip.com <https://orcid.org/0009-0003-7016-2515>

power relations, and symbolic configurations of urban life. The experience contributes to positioning street photography as a legitimate methodological tool in social research within the arts.

Keywords: Street photography; Photography; Qualitative research; Visual methods; Urban environment.

Introducción

Este capítulo expone una experiencia pedagógica e investigativa articulada en torno a la *Fotografía callejera* como metodología emergente de investigación social desde la perspectiva de las artes visuales. La propuesta se enmarca en un enfoque cualitativo, interpretativo, crítico y participativo, orientado a deconstruir las dinámicas sociales, culturales y simbólicas del espacio urbano mediante la observación situada, la producción visual, la reflexión ética y la interpretación colectiva.

El ejercicio se desarrolló en el marco de la ruta de prácticas de la Licenciatura en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica), sede Cali, específicamente dentro del Semillero de Investigación Paulo Freire. Más allá de aprender una práctica artística, el taller realizado fue una propuesta para reconocer la memoria y la cotidianidad y, producir conocimiento crítico y socialmente comprometido. Partiendo del espíritu crítico de Freire, quien plantea la “lectura del mundo” como un paso previo a la palabra, y la técnica hermenéutica de Gadamer, que exige reconocer la verdad que nos dice el “otro” frente a nosotros, junto a las ideas de Stuart Hall y Raymond Williams, se establece un marco que entiende la fotografía como un acto de mediación política y cultural. Williams (1981) refuerza esta idea al definir la cultura como el “sistema signifiante a través del cual necesariamente [...] un orden social se comunica, se experimenta y se investiga” (p.13). Esta mirada logra que el género de la fotografía callejera se convierta en un ejercicio de inmersión y diálogo que permite trascender del simple “Hacer la foto” a confrontar las tensiones sociales observadas, en este caso, la experiencia del Boulevard del Río Cali.

La pregunta central de este ejercicio radica en saber si la fotografía callejera puede constituirse como una metodología válida de investigación social desde las artes visuales, en especial desde el *Street Photography*, y qué tipo de saber produce al reconocer los diferentes sujetos bajo las condiciones de este ejercicio: la atención sostenida, la observación en el contexto y la producción compartida de conocimiento. El capítulo desarrolla esta premisa a través del diseño, implementación, análisis y reflexión crítica del taller.

Marco metodológico

La investigación se sustenta en la praxis artística como vía legítima para la construcción de conocimiento social. En este sentido, la imagen funciona como un dispositivo epistémico capaz de producir sentido, interrogar fenómenos y activar procesos de conciencia crítica.

El diseño metodológico integra tres dimensiones fundamentales: pedagogía crítica, hermenéutica filosófica y estudios culturales. Desde la pedagogía crítica de Paulo Freire, la educación se concibe como una práctica de libertad orientada a problematizar el mundo, formar sujetos reflexivos y construir conciencia histórica, política y social. La fotografía permite la “lectura del mundo” de manera previa a la palabra, favoreciendo observación crítica, diálogo y la resignificación de la experiencia cotidiana. Para Paulo Freire (2005), esta inserción en la realidad es vital pues “la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalineada” (p. 94)

La hermenéutica de Gadamer (1993) entiende la imagen como un texto abierto cuya interpretación se construye dialógicamente entre quien captura la representación, el sujeto fotografiado y la tradición cultural. La presencia humana es imperativa; sin ella, la imagen se reduce a un registro ilustrativo, carente de densidad social y de capacidad interpretativa. La producción visual es una operación hermenéutica en la medida en que está atravesada por la memoria, el prejuicio, el afecto y la experiencia. Así pues, interpretar no consiste únicamente en descubrir un significado oculto, sino en establecer un diálogo con lo que se tiene enfrente, configurando una relación ética y cognitiva con la urbe, el medio ambiente y sus sujetos. Esta postura reconoce que “el movimiento de la comprensión no se deja restringir al disfrute reflexivo que establece la distinción estética” (Gadamer, 1993, p. 3)

Desde los estudios culturales, en la perspectiva de Hall (1997) y Williams (1981), la fotografía es una práctica de representación cultural que produce significados, expresa relaciones de poder y configura narrativas sobre la vida social; es por lo tanto un dispositivo que contiene poder que establece sentidos y significados culturales.

Este marco teórico permite comprender la Fotografía callejera como una metodología emergente de investigación social, capaz de articular sensibilidad estética, reflexión ética, análisis cultural y producción de conocimiento. Estos referentes orientaron el diseño del taller, configurando el marco metodológico como una guía operativa del proceso más que como un fundamento abstracto.

En clave con estos fundamentos, la propuesta también se apoya en enfoques contemporáneos que entienden la cultura visual y popular como un espacio pedagógico y político de producción de sentido, como sostiene Henry Giroux (1994), en este espacio “la

producción de diversas formas de imagen [...] tiene que entenderse como algo integral a la posibilidad de transformación de cualquier orden social” (p. 93)). Desde esta perspectiva, la imagen se entiende como un espacio donde se configuran identidades, se disputan significados y se ponen en juego las relaciones de poder.

De igual forma, los desarrollos en etnografía y métodos visuales en investigación social han subrayado el valor de las imágenes como datos situados, relacionales y contextualmente densos, capaces de ampliar la comprensión de los fenómenos sociales más allá del registro descriptivo (Pink, 2013; Banks & Zeitlyn, 2015). Esto valida que “las imágenes fotográficas pueden actuar como una fuerza que tiene un potencial transformador para el pensamiento, la cultura y la memoria” (p. 13).

Al respecto, los autores sostienen que “las decisiones se toman mejor una vez que los investigadores están en condiciones de evaluar qué métodos visuales específicos serán apropiados o éticos en un contexto de investigación particular” (Banks & Zeitlyn, 2015, p. 30). Estas aproximaciones amplían y fortalecen la comprensión de la Fotografía callejera como dispositivo metodológico que integra cultura, experiencia y análisis crítico, en estrecha vinculación con los fundamentos pedagógicos y hermenéuticos previamente expuestos.

Diseño e implementación del taller

El proyecto se estructuró a partir de un taller abierto de Fotografía callejera, dirigido a los integrantes del semillero Paulo Freire, conformado por estudiantes de diversas licenciaturas: Educación Artística, Ciencias Sociales, Filosofía e Informática. El grupo estuvo integrado por discentes en procesos intensivos de formación académica, varios de ellos en la fase final de sus proyectos de grado, lo que configuró un escenario de alta exigencia intelectual y emocional.

El taller se desarrolló a lo largo de cuatro sesiones teóricas en aula, una salida de campo al Boulevard del Río Cali y una sesión final de post-edición colectiva. La secuencia didáctica integró momentos de formación conceptual, análisis de referentes, reflexión ética, exploración técnica, trabajo de campo e interpretación colectiva. Esta estructura permitió desplegar un proceso progresivo de apropiación crítica del lenguaje visual, en el cual el producto fotográfico trascendió el recurso estético para convertirse en un instrumento de observación, análisis e indagación social.

Desde la primera sesión se propuso un desplazamiento deliberado de la expectativa habitual asociada a los talleres de fotografía: producir imágenes “adecuadas” según criterios

técnicos y compositivos. En su lugar, se planteó la fotografía como una práctica de lectura crítica del entorno, orientada a interrogar lo cotidiano, visibilizar realidades imperceptibles y construir narrativas visuales con sentido ético, político y cultural. El desarrollo conceptual incluyó la revisión crítica del género de la Fotografía callejera, el análisis comparativo con el reportaje gráfico, orientado a evidenciar cómo la Fotografía callejera activa procesos de interpretación y lectura crítica más allá de la mera documentación, la problematización de la representación y la introducción a la noción de narrativa visual.

La dimensión ética emergió de manera espontánea mediante el debate, activando un cuestionamiento sobre la intimidad, el respeto, el consentimiento y la dignidad humana. Paralelamente, se trabajó la exploración técnica básica del dispositivo móvil, priorizando la construcción de una mirada reflexiva por encima del dominio instrumental.

Salida de campo: la experiencia urbana

La salida de campo al Boulevard del Río en Cali constituyó el hito central donde la ciudad operó como un laboratorio de tensiones sociales. Este espacio fue seleccionado por su carga simbólica, buscando incitar a que los estudiantes dispusieran la mirada desde su propia sensibilidad y preocupaciones éticas. (Ver la siguiente fotografía).

Fotografía 1. Salida de campo Boulevard del Río Cali



Nota: Los participantes recorrieron el Boulevard del Río, el laboratorio. Un corredor urbano que preserva la memoria histórica de Cali, en ella, se pudo explorar el patrimonio arquitectónico, espacios culturales y la relación tradicional de la ciudad con el río Cali. Fotografía realizada por Juan VL (2025).

Al enfrentarse a la complejidad de este contexto, los participantes se toparon con tensiones que desbordaba cualquier intención técnica inicial: la pulsión del trabajo informal y el rebusque en el centro, el tránsito incesante de la movilidad urbana, y las marcas visibles de exclusión y resistencia que definen el espacio público. Durante el recorrido, la fotografía callejera, ejercitada a través del celular, permitió una inmersión que favoreció la percepción: se partió de un énfasis inicial en lo estético y compositivo, característico de la mirada de National Geographic (2013) orientada a “congelar un instante irrepetible” para convertirlo en un mensaje visual y así avanzar hacia una comprensión de las estructuras sociales que subyacen en las escenas (ver la siguiente fotografía).

Fotografía 2. *Fotografía callejera como ejercicio de aproximación*



Nota: Un aspecto principal de la práctica de la Fotografía callejera era desarrollar la habilidad de acercarse a los sujetos, y los participantes debían encontrar el momento adecuado para realizar la toma, afectando o no su espontaneidad. Fotografía realizada por Keven Reynel Puentes (2025).

En este proceso se contrastaron dos posturas éticas: la “ética de la distancia” de Meyerowitz (2012), donde la cámara espera a que la realidad revele su sentido sin irrumpir en ella, y el método de Gilden (2011), que busca “producir un acontecimiento” a través de la intervención directa, integrando la reacción del sujeto como parte constitutiva de la imagen. De este modo, la observación se transformó en un encuentro ético, donde la fotografía operó como una mediación para interpretar la ciudad no como paisaje, sino como un territorio simbólico interpelado por la verdad del sujeto.

Las imágenes producidas dan cuenta de esa transición: lejos de la captura invasiva, lograron registros densos en información y espontaneidad. Desde el punto de vista metodológico, el taller permitió consolidar la Fotografía callejera como metodología emergente de investigación social desde las artes visuales. La observación situada, la producción visual en condiciones de inmediatez, la reflexión ética y la interpretación colectiva se articularon como un dispositivo generador de conocimiento, sensible y contextualizado.

Fotografía 3. Ejercicio de Fotografía callejera



Nota: Bajo la mirada de la práctica de la fotografía callejera, todos los habitantes del momento tenían algo para ofrecer, los participantes en sólo segundos debían decidir si el sujeto en frente sería o no, parte del insumo buscado. Fotografía elaborada por Angie Ibarra (2025).

Post-edición colectiva: núcleo interpretativo y metodológico

La fase de post-edición colectiva no fue una socialización del trabajo sin más, sino el espacio donde las imágenes impresas, desplegadas sobre una gran mesa con pliegos de papel kraft, tijeras y marcadores, cobraron una nueva dimensión. Este escenario funcionó como un auténtico círculo de cultura (Freire, 1970/2005), donde la disposición material de las fotos permitió una decodificación colectiva de la realidad capturada en el recorrido por el Boulevard. (ver la siguiente fotografía

Fotografía 4. *Ejercicio de post-edición de las fotografías callejeras*



Nota: Los participantes debían revisar cada elemento dentro de las imágenes impresas, en búsqueda de elementos clave que les permitiera, no sólo discernir la realidad en ellas, sino además conceptualizar nuevas narrativas. Fotografía elaborada por Leonardo Herrera Cúellar (2025).

La intervención física con las manos sobre el papel no fue neutra; por el contrario, el ejercicio de recortar y reorganizar las tomas individuales generó una tensión emocional y una resistencia afectiva palpable en el grupo. Este conflicto visibilizó el fuerte vínculo de autoría y problematizó la noción de propiedad, sobre el “¿me quedaron buenas?”, revelando que la fotografía es, en esencia, un proceso de producción cultural (Williams, 1981) que se completa en la interacción social.

A medida que el ejercicio avanzaba, el silencio en la sala se cargó de una concentración intensa, permitiendo que emergieran enunciados escritos que buscaron conectar los fragmentos visuales, la premisa era crear una narrativa con el producto impreso. Estos textos no fueron simples etiquetas, sino prácticas de significación (Hall, 1997) que articularon relatos sobre la calle y la resiliencia urbana que los estudiantes supieron leer críticamente, pero con gran dificultad. Y fue sin duda uno de los momentos más interesantes del ejercicio, por momentos se tornaba complejo poder llegar a la conceptualización de la idea, a pesar de que las fotografías brillaban de significados, el equipo se interesó por establecer hallazgos sobre una composición fotográfica. (ver la siguiente fotografía)

Fotografía 5. *La composición fotográfica*

Nota: una de las condiciones del ejercicio era la realización de imágenes donde el sujeto se relacionará con su momento y espacio. Aquí, el fotógrafo debía sumar a los pasos la aplicación de una norma básica de composición que permitiera cumplir el objetivo. Fotografía elaborada por Keven Reynel Puentes (2025).

Al final, lo que emergió de la mesa no fue un inventario técnico, sino un acontecer de la verdad (Gadamer, 1960/1998): una fusión de horizontes donde la sensibilidad individual se integró en una cartografía simbólica compartida. Así, el taller trascendió lo compositivo para configurar un saber colectivo sobre la complejidad social del territorio caleño, se evidenció un trabajo colaborativo orgánico, un pensar en amalgama.

Silencios y condiciones metodológicas

Un rasgo significativo del taller fue la presencia del silencio, que atravesó todo el proceso. En las sesiones teóricas iniciales, la mínima participación oral generó una atmósfera de observación atenta y contención expresiva, evidenciando la concentración, la apropiación conceptual y la disposición introspectiva necesarias para transitar de la mirada estética a la lectura crítica de lo social. Durante la salida de campo, el silencio adquirió un carácter exploratorio: favoreció la atención concentrada, la empatía y la presencia situacional, permitiendo que la cámara dejara de ser una herramienta de captura para convertirse en un medio de interrogación. En la post-edición colectiva, el silencio se transformó en concentración intensa y tensión emocional, acompañando la negociación en la reorganización de imágenes y la construcción de la historia de todos.

Este momento evidenció que interpretar la experiencia visual exige reflexión ética, esfuerzo cognitivo y compromiso colaborativo. Los distintos silencios revelaron, por consiguiente, las condiciones necesarias para que la Fotografía callejera funcione como metodología de investigación social: atención sostenida, observación situada, reflexión crítica y producción compartida de conocimiento.

La estrategia de análisis

El espacio de post- edición colectiva constituyó el núcleo interpretativo en términos formativos y la estrategia de análisis se orientó a sistematizar el material para su análisis cualitativo. Primero se examinó una selección de aproximadamente cincuenta fotografías, buscando en cada una las relaciones entre sujeto y entorno, las tensiones entre los actores y los sentidos presentes en la escena. A continuación, se presenta una breve selección de las que resaltaron por sus características en esta revisión.

Fotografía 6. Edificio Coltabaco Patrimonio Arquitectónico de la ciudad de Cali



Nota: en este emblemático lugar se dió inicio al ejercicio de Street Photography. Fotografía elaborada por Edna Fula (2025).

Fotografía 7. Ventas callejeras. Patrimonio cultural material.



Nota. El pasaje Simón Bolívar da cuenta de la venta callejera desde las artesanías que constituyen una referencia a la tradición y el patrimonio cultural material de la nación. Fotografía elaborada por Edna Fula (2025).

Fotografía 8. *Direcciones*

Nota: Cada espacio de la ciudad ofrece una realidad mutada, en cada camino la ciudad es otra. Fotografía elaborada por Keven Reynel Puentes (2025).

Fotografía 9. *Contrastes*

Nota: Hay escenas que trascienden lo obvio, como la perfecta sincronización de los colores complementarios en escenarios inesperados. Fotografía elaborada por Robinson (2025).

Fotografía 10. *Disertación colectiva sobre la imagen*

Nota: Ejercicio de revelación del producto fotográfico y primer contacto con la imagen. Fotografía elaborada por Leonardo Herrera Cúellar (2025).

A partir de esta revisión, se descartaron las fotografías redundantes o con menor fuerza narrativa y se priorizaron aquellas que mostraban una interacción humana significativa, algún conflicto o un fenómeno particular del contexto. Al respecto, Hall (1997) sostiene que “toda elección, el mostrar esto en lugar de aquello, el mostrarlo en relación con lo otro, el decir esto sobre lo de más allá, es una elección sobre cómo representar a las ‘otras culturas’; y cada elección tiene consecuencias tanto para qué significados se producen como para el modo en que se produce el significado” (p. 8). Luego se avanzó hacia una codificación temática abierta y se agruparon las imágenes en núcleos provisionales de sentido construidos a partir del propio material.

Cuadro No. 1 *Fotografías y núcleos de interpretación*

Fotografía	Frase producida por participantes	Lectura Inicial	Categoría analítica
	“La incertidumbre del día a día”	precariedad cotidiana / inestabilidad	Tensiones económicas Imagen 01 por: Edna Fula

	"Los vacíos, las ausencias, la incompletud"	soledad urbana / carencia / fragmentación	Dinámicas afectivas Imagen 02 por: Keven Reynel Puentes
	"Elementos que hablan de nuestro clima... la ropa que nos gusta vestir"	identidad local / estética cotidiana	Identidad cultural Imagen 03 por: Dayana Zaraza

Estos núcleos fueron contrastados con las categorías emergentes durante la post-edición colectiva, lo que permitió vincular la lectura realizada por el grupo con el proceso de sistematización. Las categorías finales no fueron predefinidas; emergieron del diálogo entre la imagen, el contexto del Boulevard del Río y el marco teórico, organizándose en ejes como dinámicas afectivas, precariedad, identidad cultural, tensiones económicas y configuraciones del espacio público. Durante este proceso, varios participantes se detuvieron en elementos de índole formal y conceptual presentes en el material fotográfico.

La priorización de la carga narrativa y de los vínculos presentes en la escena orientó el análisis hacia la comprensión de dinámicas sociales observables, integrando el material fotográfico al proceso de interpretación crítica.

Discusión

En el taller de Fotografía de Calle se hizo evidente la complejidad intelectual de la práctica fotográfica cuando se asume como metodología de investigación. Durante el recorrido fotográfico por el Boulevard y la post-edición, los participantes mostraron dificultades relacionadas con la poca habituación a ejercicios prolongados de pensamiento crítico, ya que hacer fotografía implica tomarse un tiempo para escanear el espacio, reflexionar sobre aquello que llama la atención y decidir la elección técnica en función de la escena. En este proceso, lo observado tiene un valor simbólico que exige una reflexión detenida por parte del fotógrafo investigador, especialmente en la interacción entre lo que se percibe, los saberes previos de quien realiza la toma y sus propias emociones, así como la presencia del prejuicio en la lectura de la realidad. Al respecto, se asume con Pink (2013)

que este proceso es inherentemente complejo ya que “los significados de las fotografías son arbitrarios y subjetivos; dependen de quién está mirando” (p. 51)

Lo observado en el taller puede relacionarse, entre otras interpretaciones, con una cultura marcada por la aceleración en el consumo de productos audiovisuales de corta duración, la fragmentación de la atención y la inmediatez en entornos virtuales. Esta lógica responde a lo que Giroux (1994) describe como un posmodernismo de consumo que produce significados a través de imágenes que circulan en un “electrónico e informativo que se disocia de la historia, el contexto y la lucha” (p. 4).

Ahora bien, esta lógica no solo se hizo visible durante el recorrido fotográfico por el Boulevard del Río, sino también en el momento de la actividad post-edición, especialmente en la construcción de la narrativa visual. En ambos casos, los participantes se vieron enfrentados a un proceso similar: seleccionar, descartar, reorganizar y otorgar sentido a lo observado, en un proceso pausado y reflexivo. Esta continuidad entre el momento de captura con el celular y el de edición analógica con la tijera, evidenció que la práctica fotográfica no se reduce a un acto técnico, sino que implica una lectura y reconstrucción constante de la realidad, en la que la imagen se configura tanto en el campo como en su posterior sistematización.

Conclusiones

La experiencia permitió reafirmar la fotografía como un acto ético antes que técnico. Fotografiar no es únicamente operar un dispositivo; implica asumir una responsabilidad frente al otro, reconocer su dignidad y evitar la instrumentalización de su imagen. En el ejercicio desarrollado, la presencia del sujeto humano convirtió cada toma en una relación, no en un registro neutral.

Como señala Freire (2005), se reconoce que “el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo” (p. 107), lo que invalida cualquier intento de reducir la imagen a un mero objeto de consumo. La mirada se configuró como un acto político que puede reproducir relaciones de poder o contribuir a su transformación. El proceso evidenció que el temor inicial de los participantes, la angustia por incomodar, ser descubiertos o invadir, no era un obstáculo metodológico, sino la manifestación concreta de esa dimensión ética. Superar ese miedo no significó perder sensibilidad, sino aprender a habitar el espacio público, el del otro, con atención, respeto y conciencia.

La pregunta que atravesó el proceso, si la fotografía puede constituirse como herramienta de investigación, encontró en los resultados una respuesta afirmativa: las imágenes no solo representan la realidad, sino que la problematizan. Un hallazgo relevante fue la divergencia interpretativa entre las narrativas construidas por los participantes y la lectura realizada desde la facilitación. Mientras algunas interpretaciones enfatizaban dimensiones afectivas y relacionales del espacio urbano, otras tendían hacia una lectura económico-política. Esta diferencia confirmó que la imagen no fija un significado único, sino que abre un campo de sentido donde cada horizonte de experiencia interviene. La fotografía operó como un espacio de negociación simbólica.

La práctica en la calle obligó a detenerse, mirar, esperar y decidir con conciencia, revelando tanto resistencias como posibilidades. La desconexión progresiva de la experiencia humana, la pérdida de memoria social y el debilitamiento de los vínculos comunitarios hacen necesario reactivar metodologías que restituyan la centralidad del encuentro y la empatía. En ese sentido, la propuesta se proyecta como un horizonte pedagógico transferible a otros contextos educativos, comunitarios y artísticos. No se trata de formar fotógrafos en un género específico, sino de activar procesos de pensamiento crítico, sensibilidad social y construcción de conocimiento situado. La Fotografía callejera, comprendida más allá de su dimensión estética, se configura aquí como una herramienta metodológica para investigar, comprender y eventualmente transformar la realidad social desde una perspectiva profundamente humana.

Referencias bibliográficas

- Banks, M., & Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método I* (5.^a ed., A. Agud Aparicio & R. de Agapito, Trads.). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960)
- Gilden, B. (2011, 23 de marzo). Bruce Gilden - Street Photography [Archivo de Video]. YouTube. <https://youtu.be/kklWW6vwrVM>
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. Routledge.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. SAGE Publications.

- Meyerowitz, J. (2012, April 16). Joel Meyerowitz - "Street Photography" (1981) [Video]. YouTube. <https://youtu.be/b1glCU1H78s>
- National Geographic. (2013, August 1). The Photographers [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NQQh3o-jsC4>
- Pink, S. (2013). Doing visual ethnography (3rd ed.). SAGE Publications.
- Williams, R. (1981). Cultura: sociología de la comunicación y del arte (M. L. Balseiro, Trans.). Paidós. (Obra original publicada en 1981)

