IDEAR editorial

Pedagogías del Territorio

Interculturalidad, Saberes Situados y Justicia Epistémica

Pedagogías del Territorio

Interculturalidad, Saberes Situados y Justicia Epistémica

Compilador

Jhon Jairo Angarita Ossa Ph.D.

IDEAR editorial

Santiago de Cali, Colombia

2026

Echeverria, Julieta, Prólogo.
Pedagogías del Territorio: interculturalidad, saberes situados y justicia epistémica / Julieta Echeverria; prólogo, Jhon Jairo Angarita Ossa; editor y compilador. – Primera edición. Colombia: Editorial Idear, 2026. 160p.; tablas, mapas, gráficos.

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.
1 recurso en línea: archivo de texto: PDF.

ISBN: 978-628-97725-0-0 (Libro digital)
1. Territorio 2. Interculturalidad 3. Pensamiento espacial 4. Gestión educativa 5. Grupos étnicos 6. Educación propia 7. Autoridades tradicionales 8. Etnoeducación 9. Caribe Colombiano 10. Tecnología educativa 11. Diversidad Cultural 12. Colonialismo 13. Mediación Cultural 14. Gobernanza educativa 15. Enseñanza superior 16. Participación estudiantil 17. Modelo TPACK 17. Gestión pública 18. Profesionalización docente 19. Educación para la paz 20. Educación rural 21. TIC

CDD: 370.117

Primera edición, mayo de 2026

© Yelihsa López Cuadrado
© Mileidys Salcedo Barragán
© Gina Roselia Aldana Martin
© José Francisco Jusayu Ballesteros
© Francisco Antonio Bermúdez Bravo
© Liceth Beatriz Osia Coronado
© Cindy Paola Herrera Medina
© Cindy Siboney Salas Brito
© Hilda Choles Almazo
© Yelihsa López Cuadrado
© Jhenifer Mailec Rincón Guevara
© Javier de Jesús Viloria Escobar
© Johanna Teresa Redondo Chamorrro
© Yaid Bohórquez Ríos
© Laura Vanessa Angarita Vila
© Alba María Rodríguez Castellar
© José Alfredo Carrascal Fuentes
© Verónica Alexandra Castillo Mosquera

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: 978-628-97725-0-0 (pdf)

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.

Dra. Elizabeth Gómez Etayo
Universidad estatal de Campinas, Brasil.

Dra. Liliam María Macias Lara
Universidad del Magdalena, Colombia.

Dr. Nilson Javier Ibagón Martín
Universidad de Murcia, España.

Dra. Saren Leonor Pimienta Semprun
Universidad de la Guajira, Colombia.

Dr. Ernesto Israel Santillán
Universidad Autónoma de Baja California, México.

Dr. Saúl Alejandro García
Universidad Nacional Rosario Castellanos. México.

Dr. Guillermo López Varela
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Dra. Gloria Inés Montoya Duque
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

Dr. Luis Carlos Pitalua
Universidad de Córdoba, Colombia.

Dr. José Enrique Cortez Sic
Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.

Dr. Alfredo Cortés Robles
Universidad Pedagógica Nacional, México

Dr. Juan Carlos Guarnizo Usuga
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. Julieta Echeverria
FLACSO, Argentina

Dra. Diana Negrin Da Silva
Universidad de California, Berkley, USA

Dr. Mariano Alberto Isla Guerra
Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cuba

Dra. Anny Ocoró Loango
FLACSO, Argentina

Mg. Iskra de la Cruz Hernández
Universidad Industrial de Santander, Colombia

PRÓLOGO

Hacer escuela en (y con) la diversidad cultural: un imperativo pedagógico y ético

> ¿Qué sucedería si los saberes que se entraman en la vida de las comunidades, en sus prácticas cotidianas, sus raíces y sus formas de entender la vida, encontraran los intersticios para hacerse un lugar en la escuela?
> Y aún más, ¿qué pasaría si la escuela fuera ese territorio pedagógico que se abre a ese otro territorio -geográfico y, sobre todo, simbólico- que la contiene? ¿Qué pasaría si sus lógicas entraran, al fin, en diálogo?

El libro se presenta al lector atento como un recorrido por territorios que se abren a un conjunto de investigaciones, que nos interpelan a pensar sobre formas educativas que dan lugar a esos saberes situados, comunitarios, a veces ancestrales, presentes en las vidas de las comunidades.

Un mapa de territorios geográficos, simbólicos y pedagógicos que arman escuela de otra manera posible. Una manera que propicia la construcción de conocimiento intercultural, que habilita a hacer sentido de la composición de saberes. Saberes, entonces, situados. Saberes situados que permiten variadas maneras de conocer, que enlazan con procesos identitarios, que permiten resignificar no solo los saberes sino también el territorio y cómo se lo habita.

La escuela se hace, así, parte de ese universo simbólico cultural. Más que imponer lógicas externas, logra poner en diálogo los saberes disciplinares con los saberes comunitarios, y su presencia implica no solo un espacio geográfico que se delimita en el territorio de las comunidades, sino un lugar en el que se puede habitar articulando el aprendizaje, la experiencia y las múltiples dimensiones culturales.

Las investigaciones que presenta cada capítulo de este libro exploran y analizan, con variados enfoques teóricos y aproximaciones metodológicas, distintas maneras en que esto puede gestarse. Encuentra el lector, entonces, un recorrido original de casos concretos en que se hacen visibles sesgos epistémicos tradicionales, para cuestionar desde experiencias, prácticas y lenguajes de los territorios de comunidades. ¿Se puede construir escuela con otra lógica, una

más justa de la pluralidad de saberes, que aloje la interculturalidad como tal sin intentar reducirla o clasificarla con categorías que no expresan su sentido más original?

De esta manera, las investigaciones permiten al lector descubrir un conjunto de pedagogías del territorio, una composición -tan científica como artesanal- de otras formas posibles de hacer escuela.

El recorrido se organiza en tres partes. Cada una de ellas compuesta por tres estudios desarrollados en distintos centros y niveles educativos, así como territorios de Colombia, cada cual con sus marcas culturales y étnicas propias.

En la primer parte, los capítulos exploran: por un lado, cómo el territorio no opera solo como escenario geográfico, sino también como condición epistemológica, que produce sentido, identidad y formas particulares de conocer; por otro lado, cómo la participación activa de la comunidad educativa puede movilizar procesos de transformación en las gestiones pedagógicas para evitar la descontextualización de la gestión educativa en entornos etnoeducativos. Y, finalmente, cómo una estrategia pedagógica puede fortalecer la identidad cultural del estudiantado utilizando mediaciones audiovisuales, desplazándoles de una recepción pasiva hacia la producción colectiva de sentido mediante la elaboración de narrativas que revitalizan los saberes ancestrales de la comunidad.

En la segunda parte, las investigaciones se desarrollan sobre la gestión, el liderazgo y las políticas públicas. Una de ellas, analiza la gestión pedagógica intercultural como espacio de negociación permanente entre saberes escolares y saberes territoriales, y cómo requiere de reconocer el territorio como fuente legítima de conocimiento y la participación comunitaria, para ser efectiva. Otra de ellas, se centra en el liderazgo pedagógico y la gobernanza educativa digital para la construcción de una cultura digital que respalde una meritocracia situada que fortalezca la transparencia institucional y la equidad profesional. Finalmente, la tercer investigación se centra en las relaciones educativas, las tensiones que entrañan y los efectos percibidos por estudiantes en la experiencia formativa en educación superior.

En la tercer parte del libro se desarrollan investigaciones sobre pedagogías situadas para la paz, el cuido y el uso de la tecnología. Por un lado, se analiza cómo mediante pedagogías emergentes -de la memoria, la educación emocional y restaurativa, y los lenguajes artísticos y expresivos-, se puede resignificar la

educación para la construcción de paz, particularmente en territorios afectados por el conflicto armado, dado que permiten transformar el miedo y el silencio en posibilidades educativas y relacionales. Por otro lado, se investigó cómo las narrativas biográficas entretejidas con los saberes del territorio se constituyen en herramientas pedagógicas de cuidado y de construcción de sentido, en contextos de alta vulnerabilidad social, en tanto pueden ser un acto de resistencia frente a violencias estructurales. Finalmente, la tercer investigación analiza la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el desarrollo de competencias interculturales en docentes, sosteniendo que las TIC sí pueden contribuir al fortalecimiento de prácticas interculturales en tanto que tengan una integración pedagógica desde enfoques críticos y contextualizados.

La composición de investigaciones que nos ofrece este recorrido hecho libro, nos invita a pensar que es posible ensayar prácticas educativas sostenidas en el reconocimiento de la pluralidad cultural. Prácticas educativas que alojan la interculturalidad y la justicia epistémica en acciones pedagógicas concretas; que dan lugar, así, a la construcción de saberes situados y a modos de formación respetuosos de las realidades de cada territorio, sus tradiciones, desafíos y potencialidades.

A los lectores y las lectoras, mi deseo de que puedan hacer, de la mano de este libro, su propio recorrido por estos territorios pedagógicos; dejándose interpelar por su lectura a cada paso.

Julieta Echeverria, PhD.
Docente-Investigadora,
Universidad Nacional de Mar del Plata.

INTRODUCCIÓN

La presente obra colectiva, puedo considerarla un tejido en los territorios, pues emerge como la urdimbre de saberes que se distancia de los marcos epistémicos monoculturales para situarse en las realidades concretas de las comunidades que habitan el Caribe y otras geografías de Nuestra América: en consecuencia, es una apuesta por los contextos situados.

Aquí encontramos que el aula es un espacio abierto, y vinculado con las memorias locales, dicho así, este libro se posiciona desde una pedagogía del territorio, entendida como una praxis viva donde la geografía, el cuerpo, la memoria ancestral y los lenguajes contemporáneos convergen para dinamizar procesos de aprendizaje significativos y culturalmente pertinentes. Las contribuciones aquí reunidas asumen el desafío de pensar la educación como un ejercicio de soberanía simbólica, autoría comunitaria y justicia cognitiva desde las infancias y las aulas escolares.

Este horizonte conceptual y político se nutre de los aportes fundamentales de la teoría decolonial y el pensamiento crítico latinoamericano. Al recuperar la perspectiva de Aníbal Quijano (2000), la obra reconoce la necesidad urgente de desmontar la colonialidad del saber que históricamente ha subalternizado las cosmovisiones indígenas y afrodescendientes en los sistemas escolares formalizados, relegándolas a meros exotismos o folclorizaciones.

En diálogo con este imperativo, Enrique Dussel (1994) ofrece las bases conceptuales para una transmodernidad que descentre el relato eurocéntrico de la modernidad, permitiendo que la escuela se configure como un espacio pluriversal donde el diálogo de saberes sea el eje articulador de la vida escolar. Asimismo, los planteamientos de Walter Mignolo (2007) inspiran la noción de desobediencia epistémica, la cual se materializa en los capítulos mediante propuestas metodológicas que priorizan la autoría local, la comunicación educativa y el uso situado y crítico de las tecnologías digitales frente a los discursos de homogeneización global.

No obstante, esta apuesta no se agota en la teorización abstracta. Siguiendo la advertencia de Silvia Rivera Cusicanqui (2010), el libro asume una perspectiva que evita que lo decolonial se convierta en una moda discursiva vacía; por el contrario, se busca una práctica política y pedagógica arraigada en el "ch'ixi", es

decir, en la coexistencia paralela de singularidades culturales que no se fusionan, sino que dialogan y tensionan creativamente el presente desde la acción colectiva. Esta visión se complementa directamente con el pensamiento de Iván Sánchez Fontalvo (2015), cuyos desarrollos sobre la educación intercultural adaptada al contexto colombiano y del Caribe invitan a una reconstrucción curricular comprometida con la equidad, la diversidad y el reconocimiento de las identidades étnicas —como la comunidad Mokaná o las ruralidades locales— como sujetos políticos y de conocimiento.

Las apuestas en conjunto de los capítulos demuestran de manera unánime que las herramientas audiovisuales, las mediaciones culturales y las metodologías de investigación-acción son potentes dispositivos de resistencia y reactivación de la memoria histórica. Al propiciar que los niños, niñas, maestros y sabedores asuman el rol de realizadores y creadores de sus propias narrativas visuales y sonoras, los autores de este volumen trazan las coordenadas de una pedagogía del territorio que dignifica la Ley de Origen, fortalece los lazos intergeneracionales y siembra las bases para una transformación educativa profundamente democrática, emancipatoria y emancipadora en el sur global.

Jhon Jairo Angarita Ossa Ph.D.

Bibliografía

Cusicanqui, S. R. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.

https://tintalimon.com.ar/

Dussel, E. (1994). 1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad. Antropos.

https://clacso.org.ar/

Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa.

https://www.gedisa.com/

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/se/20100613093724/5_quijano.pdf

Sánchez Fontalvo, I. M. (2015). Educación intercultural, diversidad y reconstrucción comunitaria en el contexto colombiano. Editorial Universidad del Magdalena.

https://editorial.unimagdalena.edu.co/

Contenido

Parte 1 Territorio, Identidad y Saberes Ancestrales

Saberes contextualizados y territorio: la apropiación de Ciénaga y la escuela como espacios de construcción de conocimiento intercultural **13**

Yelihsa López Cuadrado
Mileidys Salcedo Barragán

Recorriendo el sendero a la educación propia: La gestión educativa de la Institución Etnoeducativa N°12 **28**

Gina Roselia Aldana Martin
José Francisco Jusayu Ballesteros
Francisco Antonio Bermúdez Bravo

Mediaciones audiovisuales y revitalización identitaria: prácticas pedagógicas interculturales con la comunidad Mokaná en la escuela primaria **38**

Liceth Beatriz Osia Coronado
Cindy Paola Herrera Medina

Parte 2 Gestión, Liderazgo y Tensiones de la Política Pública

Mediaciones pedagógicas, poder simbólico y territorio: desafíos contemporáneos de la gestión pedagógica intercultural **54**

Cindy Siboney Salas Brito
Hilda Choles Almazo
Yelihsa López Cuadrado

Liderazgo pedagógico y meritocracia educativa: gestión pública, cultura digital y profesionalización docente **69**

Jhenifer Mailec Rincón Guevara
Javier de Jesús Viloria Escobar

Entre apertura y cierre: configuraciones de la relación educativa en un programa de Psicología de una universidad pública del Caribe colombiano **94**

Johanna Teresa Redondo Chamorro

Parte 3 Pedagogías Situadas para la Paz, el Cuidado y la Tecnología

Pedagogías situadas y traducción de políticas públicas en escuelas rurales del Catatumbo **109**

Yaid Bohórquez Ríos
Laura Vanessa Angarita Vila

Narrativas biográficas como herramienta pedagógica de cuidado: aportes a la educación intercultural para la salud desde el territorio **118**

Alba María Rodríguez Castellar
José Alfredo Carrascal Fuentes

Relación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y competencias interculturales en docentes de Ciencias Sociales en el contexto educativo de Cali. **132**

Verónica Alexandra Castillo Mosquera

Parte 1

Territorio, Identidad y Saberes Ancestrales

Saberes contextualizados y territorio: la apropiación de Ciénaga y la escuela como espacios de construcción de conocimiento intercultural

Yelihsa López Cuadrado[1]
Mileidys Salcedo Barragán[2]

Resumen

El presente capítulo analiza la relación entre territorio, escuela y saberes contextualizados en el marco de una investigación desarrollada en Ciénaga, Magdalena. Desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, se examina cómo la apropiación simbólica y pedagógica del territorio incide en la construcción de conocimiento intercultural y en el desarrollo del pensamiento espacial. Los resultados evidencian que el territorio no opera como un simple escenario geográfico, sino como una condición epistemológica que produce sentido, identidad y formas particulares de conocer. Asimismo, se identifica que la escuela, al reconocerse como territorio pedagógico, puede mediar entre saberes comunitarios, escolares y disciplinares, posibilitando procesos de resignificación del entorno. Se concluye que una pedagogía territorializada fortalece la pertinencia curricular y contribuye a la construcción de saberes situados que articulan experiencia, cultura y aprendizaje.

Palabras clave: Territorio, interculturalidad, matemáticas, pensamiento espacial.

Abstract

This chapter analyzes the relationship between territory, school, and contextualized knowledge within a research study conducted in Ciénaga, Magdalena. From a qualitative and interpretative approach, it examines how the symbolic and pedagogical appropriation of territory influences the construction

1 *Doctorando en Educación, interculturalidad y Territorio, Universidad del Magdalena. Correo: yflopezc@unimagdalena.edu.co https://orcid.org/0000-0001-7767-4650*
2 *Doctora en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, Universidad del Magdalena. Correo: msalcedo@unimagdalena.edu.co https://orcid.org/0009-0002-9161-8000*

of intercultural knowledge and the development of spatial thinking. The findings show that territory does not function merely as a geographical setting but as an epistemological condition that produces meaning, identity, and particular ways of knowing. Likewise, the school, when recognized as a pedagogical territory, can mediate between community, school-based, and disciplinary knowledge, enabling processes of resignification of the environment. It is concluded that a territorialized pedagogy strengthens curricular relevance and contributes to the construction of situated knowledge that articulates experience, culture, and learning.

Keywords: Territory, contextualized knowledge, interculturality, school, spatial thinking.

Introducción

En las últimas décadas, el debate pedagógico en América Latina ha puesto de manifiesto una tensión persistente entre el conocimiento escolar y las realidades territoriales del estudiantado. A pesar de los avances en materia de educación intercultural y contextualización curricular, numerosas prácticas educativas continúan reproduciendo esquemas de enseñanza desvinculados de la experiencia concreta de las comunidades. Dicha desconexión se manifiesta no solo en la escasa pertinencia de los saberes, sino también en los límites puesto a la posibilidad de la escuela de ser entendida como un espacio de producción situada de sentido.

Distintos autores, desde diferentes disciplinas, han problematizado el deseo universal del saber moderno y su tendencia a borrar otros modos de producción de saberes. Santos (2010) señala que la "monocultura del saber científico" ha llevado a una jerarquización epistémica que inferioriza el saber local. En el mismo sentido, Walsh (2013) afirma que la escuela latinoamericana ha sido históricamente un dispositivo de "homogeneización cultural", donde los saberes locales son producciones relegadas. La problemática que aquí nos ocupa no se reduce al plano curricular; se trata de una discusión epistemológica sobre qué saberes se consideran válidos y cuáles son excluidos.

En el caso del contexto de Ciénaga (Magdalena), esta tensión cobra especial fuerza. Se trata de un territorio estructurado por prácticas pesqueras, dinámicas ribereñas, memorias familiares y relaciones históricas con el territorio, ámbitos

que pocas veces aparecen como objeto de reflexión pedagógica sistemática. El territorio aparece en la escuela predominantemente como espacio geográfico donde ubicar elementos, pero no como productor de saberes. Esta situación genera una disyunción entre el contexto vital del alumnado y los contenidos escolares ofrecidos a ellos.

El aprendizaje, en una perspectiva sociocultural, no es posible comprenderlo independientemente del contexto en el cual se realiza. Para Vygotsky (1978), el desarrollo cognitivo se produce mediado por las herramientas culturales y prácticas sociales, en tanto que para Freire (1970) la educación debe partir de la realidad de quien se educa, transformándose así en acto para la transformación y no en mera adaptación. Asimismo, Haraway (1991) introduce la noción de conocimiento situado para subrayar que todo saber está encarnado en una localización histórica y política específica. Estas perspectivas convergen en una idea central: el territorio no es un escenario neutro, sino una condición estructurante de las formas de pensar, interpretar y significar el mundo.

El problema que orienta este capítulo surge precisamente de esta tensión: ¿cómo superar la brecha entre el conocimiento escolar y el territorio vivido?, ¿de qué manera la apropiación pedagógica del territorio puede incidir en la construcción de saberes contextualizados y en el desarrollo del pensamiento espacial desde una perspectiva intercultural? Abordar estas preguntas implica desplazar la mirada del territorio como mero entorno físico hacia su comprensión como espacio de producción epistemológica.

En este sentido, el presente capítulo se propone analizar cómo la integración del territorio de Ciénaga en las prácticas pedagógicas posibilita procesos de resignificación y construcción de conocimiento situado. Más que describir el territorio, se busca comprender cómo este, al ser apropiado simbólicamente en el aula, se convierte en horizonte formativo, en mediador cultural y en fuente legítima de saber. La reflexión aquí expuesta no parte de una abstracción teórica, sino de una experiencia investigativa concreta que dialoga con los debates contemporáneos sobre interculturalidad, pedagogía territorial y producción social del conocimiento.

Metodología

El presente capítulo deriva de un proceso de investigación llevado a cabo a partir de un enfoque cualitativo, al que se le otorga una orientación interpretativa. La elección de tal enfoque venía condicionada por la necesidad de comprender de qué manera los estudiantes construyen significado a partir de la relación que establecen con el territorio y cómo esta relación puede transformar, por la misma razón, cuando la escuela pone en práctica el entorno como recurso pedagógico. No se trataba de medir en términos cuantitativos variables situadas en una escala, sino de reconducir o, mejor aún, de interpretar el proceso de construcción de sentido que relaciona a la experiencia vivida -como bien apuntan Denzin y Lincoln (2018)- ya que la investigación cualitativa pretende comprender los fenómenos desde los mismos significantes de los participantes en el mismo contexto natural.

La investigación fue fundamentada en la idea sociocultural del aprendizaje, dado que el conocimiento se produce en la interacción con otros y en relación con prácticas culturales concretas. Desde el enfoque que asumimos, podemos pensar el territorio no como un escenario que está fuera de la persona, sino como mediador que estructura maneras de pensar, orientarse y significar el mundo. Este razonamiento está en la línea de los postulados de Vygotsky (1978), quien expresa que el aprendizaje es un proceso social mediado culturalmente determinado. Desde esta argumentación, y a la luz del problema planteado en la introducción del texto, el interés fundamental fue poder entender de qué forma la escolarización del territorio de Ciénaga.

La metodología elegida fue la investigación acción pedagógica. A partir de esta metodología fue posible incidir deliberadamente en la práctica de aula, reflexionar sobre esa intervención y examinar los cambios que se producían en los discursos y en las representaciones de los estudiantes. La investigación no se entendió como un suceso separado de la práctica docente, sino como un proceso incorporado en ella, donde la acción y la reflexión avanzaron con carácter simultáneo. En este sentido se recogen las aportaciones de Kemmis, McTaggart y Nixon (2014), los cuales consideran a la investigación acción como un proceso de reflexión que, mediante ciclos cíclicos de planificación, acción y reflexión crítica, tiene como meta reformar la práctica educativa.

El trabajo tuvo como escenario un grupo de estudiantes de educación básica secundaria de una institución educativa de la Ciénaga, Magdalena. La

elección del grupo obedeció a criterios de pertinencia contextual; dado que los niños y las niñas mantienen una relación cotidiana con el territorio, las dinámicas socioterritoriales y sus espacios comunitarios en la relación de su educación. El capítulo específico presenta los resultados correspondientes a aquel objetivo que tuvo como intento analizar cómo la integración del territorio en el aula favorece la configuración de un conocimiento enraizado, en función de lo que la literatura define como aprendizaje situado en la propuesta de Lave y Wenger (1991), donde el carácter constitutivo del contexto destaca en el debate teórico.

El proceso se desarrolló en tres momentos. En un primer momento, se realizó un diagnóstico inicial de la representación que los estudiantes hacían de su territorio. Se autorizaron dibujos, croquis y relatos sobre aquellos lugares que ellos señalaban como significativos de su vida. Este ejercicio de descripción permitió poner de manifiesto que, de modo general, sus representaciones eran fragmentadas, y se limitaban a la descripción de puntos aislados y/o cuestiones concretas, es decir sin una relación espacial que aglutinara diferentes elementos del territorio.

En una tercera etapa se diseñaron e implementaron actividades pedagógicas con una articulación del territorio presente en los aprendizajes. Se trabajó con recorridos cotidianos, analizando trayectos, construyendo cartografía social y reflexionando acerca de las prácticas locales que subyacen a las nociones de orientación, distancia y medida. La intención de las actividades fue generar una convivencia entre los saberes propios de la experiencia comunitaria del alumnado y los conceptos escolares vinculados con un pensamiento espacial.

Se realizó, finalmente, un análisis interpretativo de las producciones elaboradas tras la intervención. Se revisaron los croquis, las narraciones, los mapas construidos y se trabajó comparándolas con los registros iniciales. También fueron analizados los diarios de campo y las observaciones de clase para poder entender las transformaciones en lo gráfico, pero también en la manera en la que el alumnado hablaba, pensaba y actuaba respecto del territorio. El análisis se fue organizando a partir de las categorías definidas en relación con la apropiación del territorio, la reorganización de los referentes espaciales y la articulación entre saber comunitario y saber escolar. No se trató de poner el foco en los cambios técnicos, sino en cómo el alumnado iba comprendiendo el territorio como un sistema de relaciones y no como una simple dispersión de lugares.

Resultados

Con el propósito de garantizar coherencia entre el diseño metodológico y el análisis interpretativo, los hallazgos se organizaron a partir de tres categorías emergentes y articuladoras: apropiación territorial, reorganización de referentes espaciales y articulación entre saber comunitario y saber escolar. Estas categorías no fueron impuestas previamente como moldes rígidos, sino que se consolidaron a partir de la lectura comparativa de las producciones gráficas, los registros de observación y las interacciones en el aula. Su estructuración permite comprender no solo transformaciones formales en los dibujos, sino cambios en la significación del territorio.

La oralidad como dispositivo epistemológico

Desde el primer encuentro pedagógico, quedó claro que los dibujos no eran la única manera de representar el territorio. Cada trazo venía acompañado de relatos orales que complementaban, explicaban y enriquecían la información visual. Los estudiantes compartían sus recorridos, señalaban la cercanía de los lugares, jerarquizaban emocionalmente cada espacio y justificaban la proporción que les daban en la hoja. Esta narrativa no solo ayudó a interpretar la organización del espacio, sino que también permitió entender cómo los estudiantes perciben, recuerdan y dan significado al territorio que habitan.

La oralidad se convirtió en un recurso epistemológico clave, ya que demostró que el conocimiento espacial no se limita a la imagen, sino que se construye a través del discurso. La riqueza de la narrativa se refleja en cómo los estudiantes entrelazan memoria, afectividad y cultura en sus relatos. Por ejemplo, algunos mencionaban que giraban en un punto específico porque era un lugar que reconocían de su rutina diaria, mientras que otros destacaban que ciertos espacios eran significativos porque allí sucedían eventos familiares o comunitarios.

La oralidad transformó cada dibujo en un texto vivo, donde se integraban experiencias individuales, significados emocionales y referencias culturales, evidenciando que la construcción del conocimiento espacial es un proceso situado y contextualizado en la vida cotidiana. Además, la oralidad permitió resaltar la importancia de la experiencia subjetiva en la apropiación del territorio. Los estudiantes no solo trazaban rutas, sino que también compartían cómo se sentían al recorrer ciertos espacios, cuáles eran sus lugares favoritos y por qué

algunos espacios tenían más relevancia que otros. Este discurso revela que el territorio se forma tanto desde la dimensión afectiva como desde la práctica social, mostrando un conocimiento que surge del contacto directo con el entorno, de la memoria y de la interacción comunitaria.

Relación con la categoría: Saberes circunscritos

Los conocimientos previos de los estudiantes no solo se manifiestan a través de sus dibujos, sino que también se expresan en las palabras que acompañan cada obra. En sus narraciones, se puede notar el uso de un lenguaje espacial cotidiano, referencias culturales específicas, experiencias familiares y relaciones sociales que son significativas para ellos. Los estudiantes emplean términos que reflejan su vida diaria y su entendimiento del entorno, lo que demuestra que su comprensión del territorio se forma a partir de experiencias vividas, en lugar de conceptos geométricos abstractos. Este fenómeno resalta que los saberes específicos son la base sobre la cual se construye el aprendizaje del espacio.

La oralidad ha permitido observar cómo los estudiantes entrelazan su historia personal y colectiva al representar el territorio. Sus relatos incluyen nombres de lugares de encuentro, espacios de socialización y sitios que tienen un significado emocional, lo que evidencia que su percepción del espacio está profundamente conectada con la cultura, la tradición y la memoria familiar. Este conocimiento contextual muestra que los saberes específicos son, al mismo tiempo, personales y colectivos, y que representan una forma válida de acercarse al aprendizaje del territorio.

Además, los conocimientos que se han adquirido se reflejan en cómo los estudiantes valoran diferentes lugares y establecen conexiones entre ellos. La forma en que explican las proximidades, la secuencia de sus recorridos y la forma en que sienten ciertos espacios demuestra que reconocen patrones y relaciones sin necesidad de usar convenciones técnicas. La oralidad hace que estas conexiones implícitas sean visibles, revelando la riqueza del pensamiento espacial intuitivo y cómo los saberes de la comunidad se integran en el aprendizaje escolar. La interacción con sus compañeros y el docente permitió que estos conocimientos se compartieran y discutieran, promoviendo un aprendizaje colaborativo.

Las narraciones colectivas mostraron que la construcción del conocimiento es un proceso dialogado, mediado por la comunidad y enraizado en la cultura local. Este proceso refuerza una postura crítica en el estudio, evidenciando que

el conocimiento no es algo aislado, sino que surge de la interacción, el diálogo y la reflexión sobre experiencias compartidas. Finalmente, al expresarse oralmente, estos saberes permiten que el territorio se comprenda de manera plural y culturalmente relevante. Los relatos demuestran que cada estudiante aporta su propia perspectiva, recuerdos y emociones, evidenciando que el territorio es un espacio lleno de significados múltiples y compartidos. La oralidad facilita que estos saberes se conecten con los conocimientos escolares, promoviendo una educación intercultural que reconoce y valora la diversidad de experiencias y maneras de entender el espacio.

Relación con la construcción de saberes

Además, los conocimientos que se han adquirido se reflejan en cómo los estudiantes valoran diferentes lugares y establecen conexiones entre ellos. La forma en que explican las proximidades, la secuencia de sus recorridos y la forma en que sienten ciertos espacios demuestra que reconocen patrones y relaciones sin necesidad de usar convenciones técnicas. La oralidad hace que estas conexiones implícitas sean visibles, revelando la riqueza del pensamiento espacial intuitivo y cómo los saberes de la comunidad se integran en el aprendizaje escolar. La interacción con sus compañeros y el docente permitió que estos conocimientos se compartieran y discutieran, promoviendo un aprendizaje colaborativo.

Las narraciones colectivas mostraron que la construcción del conocimiento es un proceso dialogado, mediado por la comunidad y enraizado en la cultura local. Este proceso refuerza una postura crítica en el estudio, evidenciando que el conocimiento no es algo aislado, sino que surge de la interacción, el diálogo y la reflexión sobre experiencias compartidas. Finalmente, al expresarse oralmente, estos saberes permiten que el territorio se comprenda de manera plural y culturalmente relevante. Los relatos demuestran que cada estudiante aporta su propia perspectiva, recuerdos y emociones, evidenciando que el territorio es un espacio lleno de significados múltiples y compartidos. La oralidad facilita que estos saberes se conecten con los conocimientos escolares, promoviendo una educación intercultural que reconoce y valora la diversidad de experiencias y maneras de entender el espacio.

Relación con Van Hiele - Nivel de Visualización

En el análisis del nivel de visualización que describe Van Hiele, los estudiantes mostraron un pensamiento espacial que se caracteriza por un entendimiento

global del territorio, sin entrar en formalismos geométricos. Su percepción se organiza a partir de referencias intuitivas y experiencias vividas, utilizando un lenguaje cotidiano que refleja cómo se experimenta el espacio antes de cualquier conceptualización académica. Los dibujos iniciales revelan que los estudiantes identifican lugares significativos, pero no describen propiedades geométricas ni establecen relaciones técnicas entre los elementos del espacio.

La narrativa oral respalda que los estudiantes están en el nivel 0 de Van Hiele, ya que utilizan expresiones como "recto", "doblo aquí" o "está al frente" para describir trayectos y posiciones. Estas verbalizaciones indican un pensamiento espacial intuitivo, donde la comprensión se basa en experiencias concretas y en la memoria de sus recorridos diarios, más que en nociones formales de geometría. El lenguaje que utilizan es suficiente para organizar mentalmente el espacio que han vivido y para comunicarlo a otros, lo que demuestra que el nivel de visualización implica un conocimiento situado y funcional del territorio. La oralidad también permite identificar cómo los estudiantes articulan sus experiencias personales y culturales dentro de su percepción del espacio. Aun sin usar conceptos técnicos, sus relatos muestran relaciones de proximidad, jerarquías afectivas y recorridos significativos que estructuran su experiencia territorial. Esto evidencia que el pensamiento espacial intuitivo es fundamental para entender cómo los estudiantes se apropian de su entorno y cómo integran memoria, afectividad y saberes comunitarios antes de cualquier formalización académica.

Además, al observar este nivel, podemos ver que el aprendizaje en el aula no busca reemplazar la experiencia vivida, sino más bien mediarla a través de estrategias que respeten y fortalezcan el conocimiento previo. La caminata pedagógica y la creación de mapas colectivos introducen conceptos escolares de manera gradual, sin desplazar los saberes intuitivos de los estudiantes.

Este enfoque permite que la transición hacia niveles más altos de pensamiento espacial sea progresiva y culturalmente sensible, manteniendo la coherencia con la interculturalidad y la valoración de los saberes locales. Finalmente, el nivel de visualización que se evidencia a través de la oralidad y los dibujos refuerza la idea de que la enseñanza del espacio debe tener en cuenta la experiencia, la memoria y la afectividad como elementos centrales del aprendizaje. La percepción intuitiva y verbalizada del territorio se convierte en una base sólida

para construir una comprensión relacional y secuencial en etapas posteriores, integrando los conocimientos escolares con los saberes comunitarios, la cultura y la memoria afectiva del territorio vivido.

Territorio vivido y territorio contado

El territorio que vivimos se transforma en diversas dimensiones de conocimiento cuando los estudiantes lo representan y lo narran. Primero, se convierte en un territorio recordado, ya que los estudiantes evocan lugares, recorridos y experiencias significativas de su vida cotidiana. La memoria de estos espacios está llena de referencias afectivas y culturales, lo que demuestra que el aprendizaje del espacio no se limita a la percepción inmediata, sino que se construye a partir de la historia personal y colectiva de cada estudiante.

En segundo lugar, el territorio se convierte en un territorio dibujado, donde las experiencias recordadas se plasman gráficamente. Los dibujos permiten identificar los elementos más relevantes desde la perspectiva de los estudiantes, jerarquizando espacios y representando recorridos significativos. Sin embargo, esta representación visual por sí sola no es suficiente para capturar la riqueza del conocimiento territorial, ya que muchas relaciones y significados permanecen implícitos hasta que se expresan a través de la oralidad. Por último, el territorio se transforma en un territorio narrado, ya que los estudiantes acompañan sus dibujos con relatos en los que describen recorridos, explican proximidades, justifican jerarquías afectivas y reconstruyen mentalmente el espacio. Esta dimensión permite evidenciar cómo el pensamiento espacial se construye discursivamente, integrando experiencias vividas, afectividad y referencias culturales. La narrativa oral, por lo tanto, amplifica la comprensión del territorio, convirtiendo cada dibujo en un testimonio vivo del conocimiento situado de los estudiantes.

En cuarto lugar, el territorio se convierte en territorio compartido cuando los relatos y dibujos se socializan en el aula. La interacción entre estudiantes permite comparar experiencias, identificar recorridos comunes y reconocer diferencias en la percepción del espacio. Este proceso genera un conocimiento colectivo del territorio, en el que la memoria individual se articula con la memoria comunitaria, fortaleciendo la interculturalidad y la construcción de significados compartidos.

Finalmente, el territorio compartido refleja la riqueza de la experiencia cultural y comunitaria. Al ser contado, el territorio deja de ser un espacio individual para transformarse en un espacio colectivo, en el que se reconocen múltiples

perspectivas y saberes. La integración de la representación visual, la narrativa oral y el diálogo permite construir un conocimiento territorial complejo, situado y culturalmente pertinente, en el que la escuela no impone una lógica externa, sino que facilita la resignificación del territorio vivido, respetando y valorando la diversidad de experiencias de los estudiantes.

Discusión

Los hallazgos de este estudio evidencian que la representación del territorio por parte de los estudiantes no se limita a la producción gráfica, sino que se articula con la narrativa oral, mostrando que el pensamiento espacial se construye discursivamente a partir de la experiencia vivida. En el primer encuentro pedagógico, cada dibujo se acompañó de descripciones de recorridos, explicaciones de proximidad, jerarquización afectiva y justificación de tamaños, lo que permitió complementar la percepción visual con el relato de significados personales y colectivos. Esta integración de oralidad y representación gráfica refuerza la noción de que el conocimiento se construye de manera situada y contextualizada, en consonancia con los planteamientos de Barab y Plucker (2019), quienes destacan que la cognición y el desarrollo del talento deben entenderse en relación con los contextos significativos en los que ocurre el aprendizaje.

En la fase inicial, la apropiación territorial se manifestó como un conocimiento íntimo, afectivo y experiencial. Los estudiantes priorizaron la casa como núcleo organizador y señalaron espacios cotidianos como la tienda, la iglesia o el estadio de béisbol, sin establecer relaciones formales ni recorridos definidos. Este patrón refleja un pensamiento espacial intuitivo, consistente con el nivel de visualización de Van Hiele descrito por Estepa (2019), donde el reconocimiento del espacio se realiza de manera global y mediante lenguaje cotidiano. La narrativa oral permitió visibilizar aspectos que no eran evidentes en los dibujos, como la memoria de trayectos y la significación afectiva de los lugares, mostrando que la comprensión del territorio no depende exclusivamente de la representación gráfica.

Tras la intervención pedagógica, se observó un tránsito de una lógica centrada en la experiencia íntima hacia una organización más relacional y articulada del espacio. La incorporación del recorrido como eje estructurador y la representación de trayectos continuos evidencian que los estudiantes comenzaron

a interpretar el territorio como una red interconectada, reconociendo relaciones de proximidad, continuidad y secuencia entre los lugares. Este hallazgo dialoga con lo planteado por Jo y Bednarz (2018), quienes señalan que el desarrollo del pensamiento espacial implica transitar de la identificación de lugares aislados hacia la comprensión de patrones relacionales; asimismo, coincide con la tesis de Rodríguez y Claudino (2020), para quienes el aprendizaje geográfico se enriquece mediante la integración de elementos experienciales y cognitivos.

Un aspecto central del estudio es que el proceso pedagógico no sustituyó los saberes comunitarios previos, sino que reconfiguró y articuló con los saberes escolares. Los referentes locales estuvieron presentes en las representaciones finales, pero se integraron en estructuras más complejas y coherentes. Este hallazgo se alinea con los enfoques de aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), así como con la perspectiva de Walsh (2020), quienes sostienen que la educación intercultural y decolonial debe articular los conocimientos locales con los académicos sin crear jerarquías excluyentes. La caminata pedagógica, el diálogo colectivo y la construcción compartida de mapas funcionaron como mediadores que permitieron resignificar el territorio cotidiano a través de herramientas conceptuales escolares, sin despojar a los estudiantes de su memoria e identidad territorial. Además, la narrativa oral se convirtió en un medio para visibilizar la diversidad de experiencias y significados culturales dentro del aula, transformando el territorio individual en un espacio colectivo compartido. Cada relato evidenció que el territorio no es un espacio homogéneo, sino un entramado de memorias, afectos y prácticas comunitarias que se entrelazan con el aprendizaje escolar. Este enfoque refuerza la interculturalidad, como señala Dietz (2021), y promueve un aprendizaje contextualizado, tal como argumentan Morales y Garrido (2022), donde la escuela reconoce el entorno como un espacio de identidad y construcción de conocimiento. Así, el territorio deja de ser solo un lugar vivido o dibujado, para convertirse en un territorio narrado y compartido, reflejando la complejidad de la experiencia espacial y la riqueza de los saberes situados.

Finalmente, los resultados de este estudio nos muestran que entender el aprendizaje del territorio va más allá de simplemente adquirir habilidades gráficas o geométricas. La combinación de la oralidad, la memoria, la afectividad y la experiencia comunitaria nos ayuda a construir un conocimiento territorial que

es situado, intercultural y relacional. En este proceso, la escuela juega un papel clave como mediadora y facilitadora, tal como lo sugieren Núñez y Santamaría (2021) y Barab y Plucker (2019). Al unir los saberes comunitarios y escolares, se fomenta la creación de significados compartidos, reconociendo la diversidad de perspectivas y fortaleciendo la conciencia territorial de los estudiantes. Esto demuestra que el aprendizaje espacial es, en esencia, un proceso que abarca lo cognitivo, lo social y lo cultural.

Conclusiones

El presente estudio permitió evidenciar que la integración de la narrativa oral con la representación gráfica constituye un recurso pedagógico poderoso para la construcción del pensamiento espacial en estudiantes de educación básica. La oralidad no solo complementa el dibujo, sino que amplía la comprensión del territorio vivido, permitiendo que los estudiantes describan recorridos, expliquen proximidades, jerarquicen afectivamente los lugares y justifiquen dimensiones, transformando cada producción gráfica en un relato situado y culturalmente significativo. Este hallazgo confirma que el aprendizaje del espacio no puede reducirse a aspectos formales o visuales, sino que se construye discursivamente a partir de la experiencia concreta, la memoria y las relaciones sociales, tal como señalan Barab y Plucker (2019) y Núñez y Santamaría (2021).

Se identificó que los saberes comunitarios previos de los estudiantes constituyen un punto de partida fundamental para la comprensión territorial. El conocimiento inicial se centra en experiencias íntimas y afectivas, donde la casa y los espacios frecuentados representan el núcleo de la apropiación territorial. Estos saberes circunscritos se expresan no solo en los dibujos, sino en el lenguaje oral cotidiano que acompaña la representación, evidenciando la riqueza del conocimiento situado y la relevancia de la memoria familiar, las prácticas comunitarias y las relaciones sociales. La escuela, al mediar en este proceso, no sustituye estos saberes, sino que los reorganiza y amplifica, respetando la experiencia vivida y fortaleciendo la identidad cultural del territorio, en consonancia con las perspectivas de Walsh (2020) y Dietz (2021).

El tránsito de una organización nodal a una estructura relacional articulada evidencia un avance en el pensamiento espacial de los estudiantes. La incorporación de recorridos, secuencias y conexiones entre lugares muestra cómo se produce una comprensión más compleja del espacio, en la que los elementos

ya no existen de manera aislada, sino interconectados mediante trayectos y relaciones significativas. Este proceso refleja la transición del nivel de visualización de Van Hiele, donde los estudiantes reconocen el territorio globalmente y emplean lenguaje cotidiano para describirlo, hacia una comprensión relacional que integra lo vivido con nociones escolares de secuencia, continuidad y proximidad (Estepa, 2019; Jo & Bednarz, 2018).

La articulación entre saber comunitario y escolar permitió resignificar el territorio sin desarraigar la memoria afectiva ni la experiencia cultural de los estudiantes. La caminata pedagógica, el diálogo colectivo y la construcción compartida de mapas funcionaron como estrategias mediadoras que fortalecieron la interculturalidad en el aula, generando un conocimiento situado que reconoce la diversidad de experiencias y perspectivas sobre el territorio. La integración de estos saberes evidenció que la escuela puede ser un espacio de construcción de significados compartidos, donde el territorio deja de ser únicamente individual y se convierte en colectivo, tal como sugieren Morales y Garrido (2022) y Lave y Wenger (1991).

Finalmente, el estudio muestra que el aprendizaje del territorio es un proceso integral, que combina memoria, afectividad, experiencia comunitaria, oralidad y representación gráfica. La escuela desempeña un papel de mediación, facilitando que los estudiantes construyan un conocimiento relacional, contextualizado e intercultural, en el que los lugares se entienden como nodos dentro de una red de significados compartidos. El territorio se transforma así en un espacio vivido, narrado y compartido, donde la construcción del pensamiento espacial se entrelaza con la identidad cultural, la memoria afectiva y la experiencia comunitaria, confirmando la importancia de una educación situada, reflexiva y decolonial (Freire, 1970; Walsh, 2013; Dietz, 2021).

Referencias bibliográficas

Barab, S. A., & Plucker, J. A. (2019). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. Educational Psychologist, 54(3), 147–160. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1610166

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book242504

Dietz, G. (2021). Interculturalidad y educación en América Latina: balances y desafíos

contemporáneos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26(89), 421–445 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200421

Estepa, J. (2019). Educación geográfica y pensamiento espacial en la formación escolar. Didáctica Geográfica, 20, 11–28. https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/487

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/freire/FreirePedagogiaOprimido.pdf

Haraway, D. (1991). Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203873106

Jo, I., & Bednarz, S. W. (2018). Evaluating geography textbook questions from a spatial thinking perspective. Journal of Geography, 117(4), 150–160. https://doi.org/10.1080/00221341.2017.1367743

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-55-9

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Morales, P., & Garrido, M. (2022). Territorio, escuela e identidad: aportes para una educación contextualizada. Revista Colombiana de Educación, 84, 233–251. https://doi.org/10.17227/rce.num84-12589

Núñez, L., & Santamaría, A. (2021). Aprendizaje situado y construcción de conocimiento en contextos escolares rurales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51(2), 89–110. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.378

Rodríguez, J., & Claudino, S. (2020). Pensamiento espacial y educación geográfica: perspectivas actuales para la enseñanza. Scripta Nova, 24(639), 1–20. https://doi.org/10.1344/sn2020.24.22513

Santos, B. de S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. https://shs.hal.science/halshs-01135406/document

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. [enlace sospechoso eliminado]

Walsh, C. (2013). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas desde el sur. Revista Educación y Pedagogía, 25(64), 25–38. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/16656

Walsh, C. (2020). Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales en América Latina. Alteridad, 15(2), 159–171. https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.01

Recorriendo el sendero a la educación propia: La gestión educativa de la Institución Etnoeducativa N°12

Gina Roselia Aldana Martin[1]
José Francisco Jusayu Ballesteros[2]
Francisco Antonio Bermúdez Bravo[3]

Resumen

La articulación de los principales hallazgos obtenidos en la investigación titulada "La gestión educativa en entornos Etnoeducativos bajo el principio de la educación contextualizada en el Institución Etnoeducativa N°12 de Riohacha" y la participación activa de la comunidad educativa en este mismo establecimiento, evidencia cómo se pueden iniciar procesos de transformación en las gestiones pedagógicas y comunitarias. Estos procesos guardan coherencia con las nuevas normativas nacionales como el Decreto 1345 de 2023 y el Decreto 481 del 2025, los cuales rigen a la educación propia de los pueblos originarios en Colombia.

Dicha articulación se desarrolló desde el enfoque metodológico *Yootirawaa* con directivos, educadores y autoridades tradicionales del distrito de Riohacha, lo que permitió evidenciar una descontextualización de la gestión educativa en entornos etnoeducativos. La participación activa se fundamentó en los los resultados obtenidos de la investigación y el Decreto 1345 del 2023; a partir de allí, se comenzaron a subsanar aspectos como la inconformidad de las autoridades en cuanto a su rol y la escasa relevancia otorgada a la revitalización cultural.

Palabras clave: Gestión educativa, Wayuu, Educación Propia, autoridades tradicionales.

Abstract

The articulation of the main findings obtained in the research entitled "Educational management in Ethnoeducational settings under the principle of contextualized education at Ethnoeducational Institution No. 12 of Riohacha"

1 *Doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio, Universidad del Magdalena, ginaaldanarm@unimagdalena.edu.co https://orcid.org/0009-0001-7742-0885*
2 *Licenciado en etnoeducación con énfasis en ciencias social y cultura, Universidad de la Guajira, jballestero@uniguajira.edu, https://orcid.org/0009-0004-4859-0262*
3 *Magister en educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, franciscobermudezbravo2025@gmail.com https://orcid.org/0009-0002-1985-2230*

and the active participation of the educational community in this same institution, shows how processes of transformation can be initiated in pedagogical and community management. These processes are consistent with the new national regulations such as Decree 1345 of 2023 and Decree 481 of 2025, which govern the education of the indigenous peoples in Colombia .

This articulation was developed from the Yootirawaa methodological approach with directors, educators, and traditional authorities of the Riohacha district, which allowed the evidence of a decontextualization of educational management in ethno education environments.

From there, aspects such as the authorities' dissatisfaction with their role and the limited importance given to cultural revitalization began to be remedied

Keywords: Educational management, Wayuu, indigenous Education, traditional authorities.

Introducción

El presente capítulo de investigación muestra la articulación de los resultados obtenidos en el estudio titulado "La gestión educativa en entornos Etnoeducativos bajo el principio de la educación contextualizada en la Institución Etnoeducativa Nº 12 de Riohacha" y la transformación de dicha gestión mediante una participación activa y continua. Estos elementos han contribuido a la resignificación del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) pertinente a un contexto intercultural y de educación propia. Lo anterior se llevó a cabo en Riohacha, La Guajira, en la institución mencionada anteriormente, la cual está conformada por comunidades, autoridades tradicionales y sabedores de las comunidades Wayuu, así como por el personal de educadores indígenas y directivos del establecimiento educativo. Este equipo de trabajo inicio el desarrollo de estrategias en la gestión pedagógica desde un escenario etnoeducativo en transición hacia el Sistema de Educación Indígena propio (SEIP).

El sendero recorrido durante estos años de investigación y trabajo colaborativo, abordados desde el pensamiento Wayuu, comienza en la urdimbre de las reflexiones sobre la gestión de la educación en el establecimiento. Esto dio paso a procesos concatenados de transformación educativa basados en los valores culturales del pueblo, consolidando un comité clave denominado *Aloira Akua'ipa.*

Dicho comité ha sido exitoso no solo porque garantiza la coherencia de la educación propia según el Decreto 481 del 2025, sino porque vela por la transparencia de los procesos para el acenso salarial de los educadores indígenas establecidos en el Decreto 1345 de 2023. En este sentido, el comité se encarga de evaluar de manera objetiva los procesos de cosecha presentados por los educadores; es decir, los resultados evidenciables que cada maestro ha ejercido desde los aspectos pedagógicos y comunitarios en su labor institucional.

Camino metodológico

El paradigma escogido para esta investigación fue el sociocrítico, en busca de una transformación educativa. Este se asumió desde la metodología cualitativa y desde un enfoque propio del pueblo Wayuu denominado *Yootirawaa* (Aldana et.al., 2025) el cual se desarrolló en dos momentos: el primero corresponde a la investigación realizada por Ballesteros (2023), donde se analizó la gestión educativa en el entorno de la institución Etnoeducativa bajo el principio de la educación contextualizada, entendiendo que la mayoría de su población pertenece a pueblos originarios del distrito de Riohacha. El segundo momento implementó un proceso de participación activa para generar transformaciones educativas basadas en los resultados obtenidos en el año 2022 y en las nuevas normativa: el Decreto 1345 de 2023 y el Decreto 0481 del 2025, sobre aspectos correspondientes a la administración de la educación propia de los pueblos originarios en Colombia. Durante este periodo, se desarrollaron espacios de diálogo y reflexión continua sobre la gestión educativa en contextos Wayúu, centrando su atención en los componentes pedagógico y comunitario para la adecuada resignificación del PEC.

Es importante mencionar que los pueblos originarios han construido sus propias formas de investigación desde hace siglos por lo que el enfoque metodológico del *Yootirawaa* (Aldana et.al., 2025), corresponde a prácticas tradicionales de indagación del pueblo Wayuu mediadas por el diálogo, donde desde la práctica del Yootirawaa, la palabra siempre ha sido una forma de investigar (Mercado y Iguarán, 2013) la cual camina en espiral, respetando los tiempos y valores culturales del pueblo Wayuu (Delgado, 2020). Es así como el registro de información se realizó mediante la observación de un diálogo de saberes.

Para el primer momento de análisis de la gestión educativa, la población estuvo conformada por cuatro directivos etnoeducadores, cincuenta y cinco docentes y nueve autoridades tradicionales del distrito de Riohacha, toda vez que dichos sujetos participantes son los directamente implicados en la gestión educativa en escenarios étnicos del distrito de Riohacha. En el segundo momento referente a la participación activa, se limitó a los miembros de la Institución Etnoeducativa N°12, incluyendo a sus autoridades tradicionales.

Florecimiento de los resultados y discusión de los mismos

Los resultados encontrados en un primer momento correspondientes al año 2022 revelaron que existe una brecha entre la gestión educativa y el contexto Wayúu, a pesar de los lineamientos dados desde las directivas, pues una gestión contextualizada es aquella que es configuracional, partiendo del ser y de su entorno social, el cual debe articularse con las políticas públicas y marcos legales (Choles & Sánchez, 2019).

Dentro del análisis se encontró que existen pocos espacios de participación comunitaria y consulta a los mayores en la toma de decisiones, sobre todo en el ámbito pedagógico; de esta manera, los datos mostraron que a pesar de ser un establecimiento etnoeducativo solo algunos directores consideraban los saberes culturales tradicionales al momento de definir objetivos de aprendizaje, sin embargo, el resto de la población participante como los Laulayü (en su mayoría autoridades tradicionales o sabedores tradicionales), educadores indígenas y otro directores, manifestaron que priman los conocimientos occidentales.

Por otro lado, las autoridades tradicionales reiteraron que existe una comunicación esporádica con directivos y educadores, donde expresaron gran inconformidad con el abordaje de los saberes propios en la escuela, percibiendo una alta pérdida cultural y exclusión de sus voces en la consolidación de referentes identitarios Wayúu. Este aspecto que sugirió una falta de enseñanza desde la educación propia, puesto que la orientación de las asignaturas era impartida exclusivamente en espacios occidentales, como es el caso de limitarse al salón de clase implicando no acudir a los espacios propios de la educación tradicional como: el corral y la enramada, entre otros elementos que son parte de la comunidad.

Partiendo de los análisis descritos, para el segundo momento se impulsaron encuentros participativos en la gestión educativa. Entre los años 2022 y 2023, se establecieron diálogos que generaron un análisis y reflexión sobre la descontextualización de los saberes culturales, específicamente, en la gestión pedagógica, situación que dio paso a la resignificación del PEC, encaminada a revisar aspectos de la fundamentación y las mallas curriculares para garantizar un aprendizaje en contexto.

En el año 2024, con la implementación del Decreto 1345 del 2023, directivos y autoridades de Riohacha comenzaron a crear instrumentos para el Sistema Transitorio de Equivalencias de educadores indígenas, donde la normativa exige, que para la cualificación laboral y ascenso de nivel salarial en el sistema educativo los maestros deben presentar una cosecha educativa la cual consiste en sustentar las diversas transformaciones, resultados o productos realizados en la institución con criterios de impacto comunitario y pedagógico (Decreto 1345, 2023); Esta situación fue pertinente para iniciar procesos de transformación que contribuyen a contextualizar la gestión educativa y crear tanto acciones como estrategias pedagógico-comunitarias para la pervivencia y revitalización cultural a través de los PEC.

En cuanto al gobierno propio se diseñaron instrumentos de validación en el distrito de Riohacha, donde se hizo necesario reflexionar sobre los conceptos de etnoeducación y educación propia. La primera está establecida en la Ley General de Educación 115, siendo un avance del Estado por regular la educación indígena, en "un intento por acortar las brechas entre lo occidental y lo propio en referencia a la educación" (Ortega & Giraldo, 2019, p. 74) centrándose en el ámbito oficial y académico occidental, relegando el rol de las resistencias y luchas de los pueblos en los diferentes territorios. (Calvo & García, 2013) (Ortega & Giraldo, 2019), mientras que la educación propia establecida en el Decreto 481 del 2025 nace del vientre de las luchas sociales y, por lo tanto, trasciende de los límites de la escuela occidental, dando prelación a los saberes culturales, pensamientos y fueros propios, lo que incluye el derecho a la administración de la misma.

De esta forma, este concepto de educación propia posee dos elementos: el legal e institucional establecido el Decreto 481 del 2025, y el elemento fundante del pensamiento de los pueblos originarios asumido desde el ser, el lenguaje, la relación con la madre tierra y las diversas formas de concebir el mundo (Ortega

& Giraldo, 2019) todo esto fundamentado en los procesos políticos propios, la ley de origen y el derecho mayor del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2011), la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas en Colombia (CONTCEPI, 2024) (Decreto 0481, 2025).

Aunque la mayoría de las instituciones con población indígena del distrito de Riohacha se encuentran focalizadas como etnoeducativas, también están en el proceso de tránsito al SEIP. Este movimiento ha sido posibilitado por la aprobación del Decreto 1345 de 2023, por lo que en el año 2024 se crearon instrumentos para implementar el decreto en el distrito. Posteriormente, los instrumentos fueron llevados a la Institución Etnoeducativa número 12 para ajustar y validar con la comunidad, lo que implicó la creación de un comité denominado *Aloiraa Akua'ipa* el cual está conformado por *Shikipü* (rector), *Laülaayuu sulu'u nouumain* (Autoridades tradicionales), *e'ipajanapulee* (Secretaría), *sukua´ipamajana ekirajaawaa*, representantes académicos. El objetivo de este comité es ser veedor de los procesos educativos desarrollados desde el pensamiento Wayuu, sobre todo en lo que concierne al tránsito hacia la nueva norma, dando cuenta de la revitalización cultural; no obstante, quienes avalan el proceso final son los *Laülaayuu*, a través de las evaluaciones conjuntas con el comité, posicionándolos en un rol importante para incidir en lo que se debe enseñar culturalmente, todo ello bajo las sugerencias emitidas por el mismo comité.

Dicho así, es un avance significativo en la gestión educativa de la institución, pues da relevancia a las autoridades tradicionales y sabedores en la toma de decisiones, incluyendo el desarrollo de proyectos pedagógicos-comunitarios denominados cosechas, esta acción dio paso a incluir dentro del PEC la importancia del comité para orientar las practicas pedagógicas contextualizadas en el entorno Wayúu teniendo en cuenta las necesidades del contexto diverso, pues si bien se busca fortalecer los saberes propios, dentro de la población atendida existe un porcentaje de estudiantes no Wayúu, por lo que la institución debe garantizar los derechos a la población con diversidad cultural.

Dicho lo anterior, las acciones están también orientadas desde los principios de la interculturalidad, pues es un error pensar que los procesos de reconstrucción propia se dan en espacios aislados, por lo tanto, la interculturalidad es una herramienta clave del movimiento indígena y es necesaria la participación de profesionales desde lo propio y lo intercultural (CRIC, 2004, p. 25) (CONTECEPI, 2024)

El comité fue escogido en asamblea general, en la cual se postularon personas con profundos conocimientos de la cultura, así como un grupo de educadores con trayectoria en investigación. De esta manera se consolidó el equipo administrativo, encargado de convocar y recibir las "cosechas", velando porque cada una de ellas cumpla con todos los requerimientos de forma. Asimismo, el equipo académico hace las observaciones de tipo metodológico y brinda acompañamiento pedagógico a los educadores para mejorar la calidad discursiva del documento; de manera complementaria, el equipo cultural vela para que la cosecha cumpla con su objetivo principal, la preservación y la promoción de los saberes culturales.

El comité supervisa que las cosechas evidencien productos con impacto académico y comunitario. Por ello, en la primera convocatoria realizada en 2024, cada cosecha fue evaluada por todos los miembros; mientras que, en la segunda, en el año 2025, estas se evaluaron y orientaron por equipos interdisciplinarios de evaluadores, conformado por integrantes de cada uno de los equipos anteriormente mencionados.

En el proceso de convocatoria y seguimiento institucional de las cosechas se han identificado ciertas resistencias en el proceso metodológico, desde esta perspectiva, ha sido un reto para varios educadores indígenas de la institución encaminar sus procesos hacia registros rigurosos. Este proceso ha representado un camino de aprendizaje y, principalmente, una oportunidad para sistematizar trabajos de aula y comunitarios que se desarrollan desde hace varios años, pero que no habían sido documentados ni articulados a otros escenarios académicos.

En contraste, otros educadores han fortalecido la innovación en sus prácticas pedagógicas y comunitarias, integrando de manera activa a sabedores y habitantes de sus comunidades en sus cosechas. Una de las funciones del comité es supervisar que estos trabajos no queden en papel y que tengan proyección y sostenibilidad en el tiempo. Bajo esta lógica, se realizó la Feria de las Cosechas como estrategia de seguimiento y evaluación. En ella se evidenciaron los trabajos de aula y comunitarios de los docentes que transitaron al Decreto 1345, los cuales no se quedaron solo como una actividad puntual, sino que han sido procesos pedagógicos de carácter progresivo. Uno de los retos principales es el sostenimiento en el tiempo de las cosechas con el objetivo de contribuir al fortalecimiento estructural de la educación propia en la Institución Etnoeducativa No. 12.

Frutos cosechados a manera de síntesis

Esta investigación demostró que, años atrás, desde el ejercicio de la etnoeducación se tomaban muy poco en cuenta las necesidades particulares del contexto en el que se encontraban los estudiantes, donde el establecimiento solo garantizaba el acceso a estudiantes de población Wayuu con algunas actividades culturales aisladas, lo que desligaba la gestión educativa de los procesos del PEC. Estos se debían a la escasa comunicación existente entre el cuerpo directivo, los docentes y por supuesto con las autoridades tradicionales las cuales ejercen un liderazgo significativo en las comunidades adyacentes al establecimiento educativo. Dicho aspecto se evidenció de manera incipiente en el componente pedagógico, donde la mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollaban desde un contexto occidental, dando prioridad a las áreas fundamentales y relegando los conocimientos Wayúu. Además, se limitaba la enseñanza solo a espacios como los salones de clase, excluyendo el aprendizaje dentro de los entornos culturales donde tradicionalmente se han manifestado los actos de construcción del conocimiento para un aprendizaje integral.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la inconformidad por parte de las autoridades tradicionales en torno a la manera en que la gestión educativa sucede en los aspectos pedagógicos y académicos, pues sentían que sus saberes y voces no eran tenidos en cuenta. Este aspecto se ha venido subsanando a partir de la participación activa y progresiva, especialmente en la toma de decisiones de las autoridades tradicionales y sabedores para avalar las cosechas del Decreto 1345 del 2023. Estas han sido evaluadas por un arduo proceso dentro del comité del *Aloira Akauipa* el cual en su ejercicio contribuye a la revitalización de los saberes Wayúu y los principios de la interculturalidad.

A partir del diálogo continuo entre los miembros del comité Aloira Akua'ipa, los directivos y educadores indígenas, la gestión educativa se ha fortalecido con la implementación de acciones situadas que han permitido contextualizar el componente pedagógico de la institución bajo el principio de la interculturalidad y los elementos fundantes del SEIP.

Es así como esta investigación ha logrado ser transformadora dentro de la Institución Etnoeducativa No. 12, donde se reitera la importancia de vincular a la comunidad dentro de los proceso educativos, específicamente a las autoridades

tradicionales y sabedores quienes son vitales en el SEIP y la implementación del Sistema Transitorio de Equivalencias para educadores indígenas, donde, el rol del comité Aloira Akauipa de la Institución Etnoeducativa número 12 se constituye como agente pionero en el distrito de Riohacha dentro de los establecimientos indígenas para garantizar la objetividad y transparencia de los procesos de evaluación de las cosechas, además de articular la gestión educativa correspondiente a los aspectos pedagógicos y comunitarios en relación al PEC y por supuesto a la pervivencia y revitalización de los saberes Wayúu.

Referencias bibliográficas

Aldana, G., Uriana, M., Alejando, S., & Pushaina, B. (2025). El camino Aleyataa de la palabra desde un enfoque metodológico del pueblo Wayuu. En Saberes, pedagogías y territorios: Investigaciones transformadoras en contextos situados (pp. 76-87). SENA.

Ballesteros, J. F. (2023). Práctica de gestión educativa en entornos etnoeducativos [Tesis de maestría, Universidad de La Guajira].

Calvo, G., & García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. Historia de la Educación Latinoamericana, 15(32), 343-360.

Choles, H., & Sánchez, J. (2019). Comprensiones emergentes sobre la calidad educativa desde la perspectiva de desarrollo identitario. Universidad del Magdalena.

CONTCEPI. (2024, 20 de julio). Protocolización del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Acta 07 de la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). ¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia (1.ª ed.). Fuego Azul.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2011). Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP. Programa de Educación Bilingüe Intercultural.

Delgado, C. A. (2020). Epistemologías en espiral: Configuraciones conceptuales, metodológicas y pedagógicas de un proyecto de educación propia Wayuu [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79216

Ley 115 de 1994. (1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia.

Mercado, R., & Iguarán , G. (2013). La palabra en la cultura Wayuu: Fundamentación teórica para el desarrollo del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Asociación Wayuu Araurayu.

Ortega, L., & Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación: Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. Mundo Amazónico, 10(2), 70–88. https://doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977

Presidencia de la República de Colombia. (2023). Decreto 1345 de 2023: Por el cual se establece el Sistema Transitorio de Equivalencias para el régimen de carrera especial de los dinamizadores pedagógicos o educadores indígenas. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=229650

Presidencia de la República de Colombia. (2025). Decreto 481 de 2025: Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia como política pública de Estado y se dictan otras disposiciones. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=259756

Mediaciones audiovisuales y revitalización identitaria: prácticas pedagógicas interculturales con la comunidad Mokaná en la escuela primaria

Liceth Beatriz Osia Coronado[1]
Cindy Paola Herrera Medina[2]

Resumen

Este trabajo examina la identidad cultural en el Caribe colombiano, específicamente en el municipio de Malambo, como un proceso dinámico, histórico y relacional, lejos de toda concepción esencialista. Desde una perspectiva decolonial e intercultural crítica, se problematiza el papel de la Institución Educativa El Concorde como territorio de disputa epistémica, en el que las estructuras coloniales aún operan sobre el currículo, al tiempo que emergen prácticas de resistencia simbólica desde la cosmovisión Mokaná.

Apoyado en los planteamientos teóricos de Hall, Quijano, Walsh, Martín-Barbero y otros, el estudio propone la implementación de mediaciones audiovisuales como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural del estudiantado de primaria, para ello, articula el modelo TPACK con principios de alfabetización mediática crítica e Investigación-Acción Participativa (IAP). En este marco, se propone una comunicación educativa que desplaza la recepción pasiva de contenidos hacia la producción colectiva de sentido, convirtiendo a los estudiantes en autores activos de narrativas que revitalizan el saber ancestral Mokaná, donde la memoria colectiva, el territorio y las tradiciones culturales se posicionan como fundamentos de una propuesta que busca articular justicia cognitiva, soberanía cultural y transformación pedagógica en contextos de diversidad étnica y cultural.

Palabras clave: Diversidad cultural, Educación intercultural, Tecnología educativa, Tecnología educativa, Colonialismo.

1 *Doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena. losia@unimagdalena.edu.co. https://orcid.org/0009-0003-2320-9288.*
2 *Doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena.. cpherrera1992@hotmail.com. https://orcid.org/0000-0002-6425-4718*

Abstract

This study examines cultural identity in the Colombian Caribbean — specifically in the municipality of Malambo — as a dynamic, historical, and relational process, departing from any essentialist conception. From a decolonial and critical intercultural perspective, the role of the El Concorde Educational Institution is problematized as a site of epistemic dispute, where colonial structures continue to operate within the curriculum, while simultaneously giving rise to practices of symbolic resistance rooted in the Mokaná worldview. Drawing on the theoretical frameworks of Hall, Quijano, Walsh, Martín-Barbero, and others, the study proposes the implementation of audiovisual mediations as a pedagogical strategy to strengthen the cultural identity of primary school students, articulating the TPACK model with principles of critical media literacy and Participatory Action Research (PAR). This framework envisions an educational communication that shifts from passive content reception toward collective meaning-making, positioning students as active authors of narratives that revitalize ancestral Mokaná knowledge. Collective memory, territory, and cultural traditions are established as foundational pillars of a proposal that seeks to articulate cognitive justice, cultural sovereignty, and pedagogical transformation within contexts of ethnic and cultural diversity.

Keywords: Cultural diversity, Intercultural education, Educational technology, Educational technology, Colonialism.

Introducción

Pensar la educación desde la identidad cultural y la decolonialidad no es un ejercicio abstracto ni distante, es una necesidad concreta que atraviesa las aulas, los cuerpos y las memorias de millones de personas en América Latina. En regiones como el Caribe colombiano, donde la diversidad étnica y cultural no es un dato estadístico sino una realidad vivida generación tras generación, las escuelas han cargado históricamente con una contradicción difícil de ignorar: mientras se presentan como espacios de formación y emancipación, han producido silenciosamente los marcos epistemológicos eurocéntricos que desplazan y desvalorizan los saberes propios de las comunidades indígenas y afrodescendientes (Quijano, 2000; Mignolo, 2007). Esta contradicción no es accidental; es estructural, y resolverla exige algo más que ajustes curriculares,

demanda una transformación pedagógica profunda que devuelva a las identidades culturales locales el lugar central que siempre debieron ocupar en la educación.

En Malambo, esta tensión tiene nombres y rostros concretos: El pueblo Mokaná, cuyas raíces territoriales y cosmológicas están profundamente entretejidas con la historia del Caribe colombiano, ha visto cómo sus saberes, sus prácticas y su memoria colectiva han ido cediendo terreno frente a un currículo que poco o nada les reconoce, sin embargo, asumir que esta erosión cultural es irreversible sería un error. Como bien lo señala Hall (1996), las identidades culturales no son bloques inamovibles tallados de una vez para siempre son posiciones vivas que se negocian, se disputan y se reconfiguran constantemente en función de las condiciones sociales e históricas de cada momento, desde esta comprensión, la escuela deja de verse como un simple reproductor del orden cultural dominante y se revela como un espacio de disputa genuina, donde es posible y necesario cultivar formas de resistencia epistémica y de resignificación cultural.

A este panorama se suma un desafío que las generaciones anteriores no enfrentaron con la misma intensidad, el de la globalización digital, los jóvenes de Malambo crecen hoy inmersos en un flujo constante de imágenes, narrativas y referentes culturales que provienen de lugares muy distantes de su propia historia y territorio, esto no significa que la tecnología sea el enemigo; significa que su uso no puede dejarse al azar ni entregarse acríticamente a las lógicas del mercado cultural global (Baquero Montoya & De la Hoz Siegler, 2010; Barbero, 2022). Por eso, este estudio apuesta por una apropiación crítica y culturalmente situada de las mediaciones audiovisuales, entendiéndolas no como simples herramientas técnicas, sino como lenguajes con potencial transformador, pues cuando un niño graba, edita y narra desde su propia experiencia cultural, no está usando una cámara, está ejerciendo su derecho a existir simbólicamente, a contar el mundo desde sus propios términos (Kaplún, 1998, Buckingham. 2019; Hobbs, 2011).

Esta investigación se fundamenta en el marco teórico de la interculturalidad crítica, tal como la articula Walsh (2009), la cual trasciende la tolerancia multicultural superficial para abogar por una transformación estructural de las relaciones de poder y el establecimiento de un diálogo genuino entre sistemas de conocimiento epistemológicamente diversos, a diferencia del multiculturalismo

liberal, que tiende a celebrar la diferencia cultural sin cuestionar las estructuras de poder colonial que producen la desigualdad, la interculturalidad crítica exige un reposicionamiento radical de los saberes subalternos como formas legítimas y fundacionales de comprensión del mundo (Walsh, 2009; Tubino, 2005), ya que dentro de este marco, el saber ancestral Mokaná no es tratado como un apéndice folclórico del currículo oficial, sino como un eje epistémico central alrededor del cual se organizan y desarrollan las prácticas pedagógicas.

La integración de las tecnologías digitales en este proyecto decolonial e intercultural se fundamenta en el modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006), que articula el conocimiento disciplinar del contenido, las estrategias pedagógicas y las herramientas tecnológicas de manera coherente y contextualmente sensible, lejos de promover una adopción acrítica de los instrumentos digitales, el modelo TPACK, aplicado en el marco de una pedagogía decolonial, garantiza que la tecnología esté al servicio de los objetivos culturales y epistémicos de la comunidad, en lugar de reforzar las tendencias homogeneizadoras del capitalismo digital global, constituyendo esta articulación entre saber ancestral, pedagogía crítica y mediación digital, el núcleo teórico y metodológico de la presente investigación.

En la misma línea, este estudio retoma el concepto de memoria colectiva como una forma viva de resistencia territorial, Dussel (1994) nos recuerda que la memoria no es un simple archivo de registros históricos acumulados con el paso del tiempo, sino un campo simbólico en permanente movimiento, a través del cual las comunidades reafirman sus derechos culturales y los cimientos que sostienen su vida en común, es desde esta perspectiva, que la escuela deja de ser un espacio neutro para convertirse en una verdadera "casa de la memoria", un lugar pedagógico donde los relatos audiovisuales actúan como herramientas de justicia cognitiva y reparación epistémica para comunidades cuyo patrimonio ha sido ignorado y devaluado durante décadas por los sistemas educativos heredados del colonialismo, pues cuando las familias, los sabedores comunitarios y quienes portan el conocimiento ancestral participan activamente en la creación de estos materiales, la recuperación cultural se convierte también en un acto de autoría compartida y de solidaridad entre generaciones (Pink, 2013).

En cuanto a la manera de llevar adelante esta investigación, se optó por un enfoque de investigación–acción participativa (IAP) con dimensión audiovisual,

que reconoce a los estudiantes de cuarto y quinto grado no como sujetos pasivos a quienes se estudia, sino como investigadores activos y coautores de sus propias historias culturales. Esta decisión metodológica no es casual, responde a un compromiso claro con la justicia epistémica y con la idea de que producir conocimiento también puede ser un acto democrático dentro del aula, como señalan Kemmis y McTaggart (2005), el proceso de indagación colectiva tiene tanto valor pedagógico como los resultados que de él emergen, a través de la creación de materiales audiovisuales enraizados en las tradiciones Mokaná, los estudiantes no solo adquieren herramientas técnicas y comunicativas, sino que también construyen un sentido más profundo de pertenencia, desarrollan una mirada crítica sobre el entorno y descubren su propia capacidad para transformarlo.

En este sentido, esta investigación nace de una necesidad que no puede seguir postergándose, repensar el papel de la escuela en contextos culturalmente ricos e históricamente marginados. La propuesta que aquí se presenta apuesta por un modelo pedagógico integrador que pone en diálogo la teoría decolonial, la interculturalidad crítica, los lenguajes audiovisuales y las metodologías participativas, todo al servicio de la soberanía cultural y la justicia epistémica, las secciones que siguen desarrollan con mayor detalle las dimensiones teóricas, metodológicas y analíticas de esta apuesta, sumándose a un creciente horizonte académico que concibe la educación como práctica de liberación y justicia social, no solo en el Caribe colombiano, sino más allá de sus fronteras.

La identidad cultural es dinámica

En el contexto del municipio de Malambo, los hallazgos evidencian que la identidad cultural en los estudiantes de la Institución Educativa El Concorde se configura como un proceso dinámico, influenciado por tensiones entre prácticas escolares institucionalizadas y saberes culturales propios de la comunidad Mokaná. A partir de la observación en aula y las entrevistas realizadas, se identificó que persisten elementos del currículo que reproducen referentes culturales externos, mientras que, de manera paralela, emergen prácticas pedagógicas y discursos comunitarios que buscan fortalecer el reconocimiento de las tradiciones locales.

Asimismo, los datos muestran que los estudiantes no asumen la identidad cultural como un rasgo estático, sino como una construcción que se negocia y resignifica en su experiencia cotidiana, especialmente en espacios donde interactúan contenidos escolares y narrativas culturales propias. En este sentido, los resultados permiten afirmar que la identidad se construye en medio de relaciones de poder y procesos de mediación cultural, lo cual coincide con el planteamiento de Stuart Hall (1996), quien la concibe como una producción histórica y relacional, en constante transformación. Lejos de ser una esencia inmutable que se hereda o se conserva intacta, la identidad cultural es un proceso vivo de transformación histórica, sociológica y simbólica que nunca termina de cerrarse, permeando la manera en que las personas y las comunidades dan sentido a su existencia y a lo que las rodea, desde la perspectiva de Hall, las identidades no son posiciones estables y definitivas, sino formaciones discursivas que se negocian y renegocian sin descanso según van cambiando las condiciones sociales y culturales, en este marco, las identidades de los estudiantes de Malambo se construyen en diálogo constante con fuerzas externas: la globalización, los movimientos migratorios internos y las industrias mediáticas; es decir, todo el conjunto de presiones que Jiménez (2005) recoge en su propuesta pedagógica sobre la identidad cultural.

A esto se suma la heterogeneidad propia del estudiantado en las instituciones educativas de Malambo, donde conviven tradiciones afrodescendientes, indígenas y mestizas en una trama intercultural compleja y densa, esa pluralidad tiene una doble cara: puede ser fuente de enriquecimiento cuando se reconoce y se valora la diversidad, pero también generar tensiones cuando los modelos identitarios globalizados van erosionando poco a poco los imaginarios locales. Ante este panorama, la escuela adquiere un papel mediador que no es secundario ni decorativo, sino estratégico; se convierte en el lugar donde la identidad cultural entendida como el sentido de pertenencia a un colectivo unido por costumbres, valores y formas de crecer en el mundo (Molano, 2007), se negocia, se cuestiona y en el mejor de los casos, se reconstruye con dignidad.

Fracturando la colonialidad del saber

A este panorama, la escuela adquiere un papel mediador que trasciende lo instrumental y lo decorativo para situarse en un lugar estratégico dentro de los procesos de construcción cultural. En contextos como el de Malambo,

caracterizados por la coexistencia de múltiples influencias culturales locales, nacionales y globales, la Institución Educativa figura como un escenario privilegiado donde se negocian significados se confrontan discursos y se reconstruyen sentidos de pertenencia.

Desde esta perspectiva, la identidad cultural no puede ser entendida como una categoría estática o esencialista, sino como un proceso dinámico que se construye en la intersección cotidiana de los sujetos con su entorno social, histórico y simbólico. Tal como lo plantea Molano (2007), la identidad cultural constituye un sentido de pertenencia a un colectivo que comparte valores, costumbres y formas de habitar el mundo, pero que, al mismo tiempo, se transforma constantemente en función de las experiencias vividas y las relaciones de poder que atraviesan a los sujetos.

En este sentido, la escuela no solo trasmite contenidos académicos, sino que actúa como un espacio de mediación cultural donde se ponen en juego tensiones de saberes hegemónicos y saberes locales. Por un lado, los currículos oficiales tienden a privilegiar referentes culturales externos que, en muchos casos, invisibilizan las tradiciones propias; por otro, emergen practicas pedagógicas que buscan resignificar la cultura local, particularmente desde la cosmovisión Mokaná, como una forma de resistencia simbólica frente a los procesos de homogenización cultural.

Así, la identidad cultural en el ámbito escolar se convierte en un campo de disputa en el que los estudiantes no solo reciben influencias, sino que también participan activamente en la reinterpretación y reconstrucción de sus referentes culturales, En el mejor de los casos, este proceso posibilita la construcción de identidades más conscientes, críticas y dignas, en las que los sujetos reconocen el valor de sus raíces y se posicionan frente al mundo desde una perspectiva situada. De este modo, la escuela se consolida como un espacio clave para promover procesos de resignificación cultural que contribuyan al fortalecimiento de la identidad en contextos educativos interculturales.

Hacia una interculturalidad crítica en el aula

La incorporación de mediaciones audiovisuales en la educación primaria busca descentrar la epistemología hegemónica y habilitar espacios de diálogo genuino entre sistemas de conocimiento divergentes, el propósito no se limita

a la incorporación instrumental de contenidos indígenas, sino que apunta a la consolidación de una interculturalidad crítica que promueva el reconocimiento recíproco y el fortalecimiento de la soberanía cultural (Walsh, 2009), este enfoque redefine el rol de la institución escolar, no como un mero espacio de instrucción, sino como entorno generativo, donde los estudiantes producen narrativas que revitalizan y proyectan su herencia Mokaná.

El impacto de los medios audiovisuales en las comunidades educativas de Malambo constituye uno de los principales desafíos pedagógicos contemporáneos, en una sociedad globalizada, los jóvenes están expuestos a una multiplicidad de referentes culturales que inciden en su comprensión del mundo y en la construcción de su subjetividad, los efectos de la globalización cultural pueden ser ambivalentes: por un lado, la exposición a otras culturas amplía los horizontes epistemológicos del estudiantado y favorece una disposición más plural e intercultural; por otro, puede provocar la erosión de los elementos singulares que constituyen la especificidad cultural de un territorio —sus prácticas, creencias y valores colectivos— cuando estos son desplazados por referentes simbólicos de circulación global (Baquero Montoya & de la Hoz Siegler, 2010).

En este contexto, es imperativo, que las instituciones educativas implementen estrategias pedagógicas sistemáticas que refuercen el sentido de pertenencia y el orgullo por las raíces culturales locales, especialmente en un contexto como el de Malambo, donde las tradiciones afrocolombianas e indígenas constituyen el fundamento de la identidad cultural colectiva.

Resistencia territorial como memoria colectiva

Para la comunidad Mokaná, la memoria no es un archivo quieto donde se guardan datos del pasado, es al contrario, un campo simbólico en permanente movimiento, un espacio de disputa activa donde se actualizan los derechos territoriales y se afirman los fundamentos socioculturales del pueblo, desde esta mirada, el territorio deja de ser únicamente un espacio geográfico para convertirse en un lugar de resistencia política y de proyección cultural hacia el futuro (Dussel, 1994). Por eso, la escuela no puede quedarse al margen de este proceso, tiene que transformarse en una "casa de la memoria", un espacio donde los relatos audiovisuales funcionen como herramientas de justicia cognitiva y de reparación epistémica para quienes han visto su historia silenciada.

En Malambo, las instituciones educativas cargan con una responsabilidad que va mucho más allá de enseñar contenidos académicos, son también agentes de socialización cívica y espacios donde se moldea la identidad colectiva de sus estudiantes, aquí el reto a enfrentar no es menor: ¿Cómo construir una identidad cultural que sea al mismo tiempo inclusiva, diversa y fiel a las particularidades de su propio contexto? No hay una respuesta sencilla, pero sí un punto de partida claro: la comunidad misma.

Las costumbres y tradiciones, cuando se viven como prácticas cotidianas y situadas, cumplen una función pedagógica que ningún libro de texto puede remplazar: educan, cohesionan, transmiten saberes de generación en generación y crean ese sentido de pertenencia que es, en el fondo, parte constitutiva de lo que somos como seres humanos.

Como advierte Huamani (2019), cuando las personas se desvinculan de su propia cultura, tienden a asumir de manera crítica las formas de ver el mundo que vienen de afuera, sin cuestionarlas ni filtrarlas, eso no solo empobrece la identidad individual, sino que compromete también los procesos colectivos de autorreconocimiento y de defensa de nuestra humanidad compartida.

El modelo TPACK en el contexto indígena

La integración de las tecnologías en este modelo pedagógico no se concibe como un recurso decorativo ni como una concesión a la moda digital, sino que se fundamenta en el enfoque TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), el cual propone la articulación de tres dimensiones que con frecuencia se abordan de manera fragmentada: El conocimiento propio del saber Mokaná, las estrategias pedagógicas participativas y las herramientas digitales adaptadas al contexto (Mishra & Joehler, 2026). Este enfoque posee una virtud fundamental: Evita que la tecnológico se convierta en un fin en sí misma; por el contrario, la sitúa al servicio de un propósito superior, que en este caso es el fortalecimiento de la identidad cultural. De esta manera, el saber ancestral no queda desplazado por las pantallas, sino que ocupa el centro del proceso educativos, cobrando nueva vida y ampliando sus alcances a través del lenguaje audiovisual.

No obstante, en el contexto especifico de la Institución Educativa El Concorde, se evidencia la existencia de una brecha tecnológica en las aulas de

clase que no solo se expresa en el uso instrumental de las herramientas digitales, sino, de manera más profunda, en el desconocimiento de su potencial para visibilizar y fortalecer la identidad cultural de la etnia Mokaná. Esta brecha limita las posibilidades de integrar de manera crítica y contextualizada las tecnologías en los procesos pedagógicos, reduciendo su uso a prácticas desarticuladas que no dialogan con los saberes ancestrales ni con las dinámicas culturales del territorio.

Todo esto descansa sobre una convicción más amplia: El respeto genuino hacia cada ser humana es la condición indispensable para la construcción de una sociedad justa y equitativa, capaz de reconocer y valorar las tradiciones de los distintos pueblos sin prejuicios, independientemente de su origen o sus creencias. En el caso concreto de esta investigación, ello se traduce en la necesidad de impulsar procesos de crecimiento comunitario donde las instituciones educativas del municipio de Malambo no sean solo espectadores sino actores protagónicos en la consolidación del sentido de pertenencia territorial de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, la educación deja de ser únicamente un proceso de trasmisión de contenidos para convertirse en una herramienta trasformadora, orientada al desarrollo integral de las comunidades y al fortalecimiento de su identidad cultural en dialogo con las realidades contemporáneas.

Mediaciones: Del dispositivo a la comunicación educativa

Concebir los medios audiovisuales como mediaciones implica desplazar el análisis de los soportes técnicos hacia las lógicas culturales y las prácticas sociales de los estudiantes (Martín-Barbero, 1987/2002; Kaplún, 1998), la comunicación educativa no se reduce a un proceso unidireccional de transferencia informacional, sino que se configura como una construcción colectiva de sentidos en la que el lenguaje audiovisual habilita a los niños para convertirse en autores activos de su propia realidad, bajo esta premisa, la imagen y el sonido adquieren un estatuto epistemológico como modos legítimos de producción de conocimiento socialmente situado.

La investigación que sustenta este proceso sostiene que la identidad cultural constituye una condición necesaria —y no meramente accesoria— para el desarrollo y la proyección integral de los estudiantes de primaria, la vinculación del estudiantado con la realidad social que habitan debe articularse

con proyectos pedagógicos orientados al cuidado y la revitalización de la cultura local. En este sentido, Rivera y Cabra (2016, p. 39) advierten la ausencia de proyectos y espacios curriculares en la educación básica dedicados a la formación en cultura e identidad, así como la carencia de docentes capacitados para orientar a la juventud en este campo.

Fomentar la conservación cultural en el espacio educativo implica, al mismo tiempo, involucrar a los estudiantes en sus propios procesos formativos, generando en la comunidad una mayor conciencia sobre su patrimonio y propiciando nuevas acciones de difusión dirigidas a quienes aún desconocen su herencia cultural.

Alfabetización mediática y producción con sentido

La propuesta pedagógica que aquí se articula desplaza la recepción pasiva de contenidos mediáticos hacia una producción con intencionalidad política y cultural, en la que cada relato estudiantil porta un propósito comunicativo explícito, la alfabetización mediática crítica permite a los estudiantes de cuarto y quinto grado interpelar las narrativas hegemónicas y los estereotipos que los medios de comunicación masiva proyectan sobre lo indígena (Buckingham, 2019; Hobbs, 2011). El proceso de creación colectiva adquiere, así, una relevancia pedagógica equiparable o incluso superior, a la del producto final, en tanto promueve una agencia estudiantil transformadora y el desarrollo de sujetos críticos capaces de reinterpretar su realidad.

El acto de grabar y editar trasciende la dimensión meramente técnica para constituirse en un espacio de debate intercultural y análisis reflexivo, articulado a través de la Investigación-Acción Participativa (IAP) audiovisual ,esta orientación metodológica favorece el desarrollo de una etnografía escolar en la que los estudiantes asumen el rol de investigadores activos de sus propias tradiciones y paisajes sonoros, la vinculación de familias y portadores de saberes ancestrales garantiza que el proceso investigativo se configure como una práctica de autoría compartida y de respeto genuino por el legado cultural heredado (Pink, 2013).

En este sentido, la experiencia vivida por los estudiantes les permitió adquirir un valor especial cuando son ellos mismos quienes narran, registran y representan sus realidades a través de herramientas audiovisuales. Ese ejercicio no solo fortalece habilidades técnicas y comunicativas, sino que posibilita procesos de

autorreconocimiento y resignificación cultura, en los que los estudiantes dejan de ser receptores de contenidos para convertirse en productores de sentido. Así la producción audiovisual escolar se consolida como un espacio de expresión identitaria donde las voces estudiantiles emergen con legitimidad, contribuyendo a la construcción de memorias colectivas y al fortalecimiento del vínculo entre escuela, territorio y cultura.

Conclusiones

El recorrido teórico, epistemológico y pedagógico desarrollado a lo largo de esta investigación permite sostener que la identidad cultural no constituye un patrimonio estático heredado de generaciones pasadas, sino una construcción dinámica, relacional y políticamente situada que se configura en los espacios cotidianos de la vida escolar y comunitaria, en el contexto específico del municipio de Malambo, esta afirmación adquiere especial urgencia, dado que las comunidades étnicas y culturales que habitan este territorio —entre ellas el pueblo Mokaná— continúan enfrentando los efectos estructurales de una colonialidad del saber que históricamente ha operado para silenciar, desvalorizar y marginalizar sus formas propias de conocer, nombrar y habitar el mundo (Quijano, 2000; Mignolo, 2007).

Frente a este panorama, la propuesta pedagógica articulada en torno a las mediaciones audiovisuales no constituye solo una innovación didáctica o tecnológica, sino una apuesta política y epistémica por la justicia cognitiva y la soberanía cultural, al posicionar el saber ancestral Mokaná como contenido central del proceso educativo, y al convertir a los estudiantes de primaria en productores activos de narrativas culturales propias, se subvierte la lógica colonial que históricamente ha reservado el rol de autor y enunciador legítimo del conocimiento a los portadores de la cultura dominante, en este sentido, cada relato audiovisual producido en el aula se constituye en un acto de resistencia simbólica y en una afirmación del derecho de las comunidades a construir y proyectar su propia imagen ante el mundo (Hall, 1996; Walsh, 2009).

La articulación entre interculturalidad crítica, decolonialidad y mediaciones audiovisuales ha abierto un horizonte fértil para repensar lo que la escuela es y lo que podría llegar a ser en contextos de diversidad cultural. La institución educativa no puede continuar presentándose como un espacio neutral dedicado a

transmitir saberes universales, porque esa neutralidad, en sí misma, es una ficción políticamente interesada, pues toda practica pedagógica es, en última instancia, una práctica de poder: incluye o excluye, visibiliza o silencia determinadas formas de vida y de conocimiento, reconocer esta dimensión política no es un gesto retórico sino el punto de partida ineludible para transformar la educación en una herramienta real de emancipación cultural y social (Freire, 1970; Dussel, 1994).

En este camino, el modelo TPACK ha mostrado un potencial considerable como marco integrador, siempre y cuando se lo aplique desde una perspectiva genuinamente decolonial y comunitaria, ya que solo desde esta perspectiva es posible garantizar que la incorporación de tecnologías digitales no reproduzcan, bajo nuevas formas, las mismas asimetrías culturales y epistémicas que se buscan superar, cuando la tecnología se desprende de su carácter meramente instrumental y se carga de intencionalidad cultural, deja de ser una herramienta neutral para convertirse en un dispositivo de memoria, de resistencia y de proyección identitaria: un puente entre el legado ancestral y las posibilidades abiertas del presente y del futuro (Mishra & Koehler, 2006; Martín-Barbero, 2002).

Desde el plano metodológico, la Investigación–Acción Participativa con dimensión audiovisual ha confirmado su pertinencia como enfoque capaz de democratizar la producción de conocimiento en el ámbito escolar, al tiempo que teje vínculos más sólidos entre la institución educativa, las familias y los sabedores comunitarios, ese tejido relacional no es un resultado secundario del proceso, es, en sí mismo, una forma de resistencia frente a la fragmentación social y cultural que produce la modernidad capitalista, es también una expresión concreta de lo que Dussel (1994) llama la "transmodernidad": la posibilidad, siempre abierta, de construir futuros alternativos desde las tradiciones y los saberes de los pueblos históricamente subalternizados.

La memoria colectiva, por su parte, trasciende cualquier lectura nostálgica que la reduzca a la preservación de un pasado idealizado, lo que este trabajo ha permitido observar es algo más vivo y más urgente: un campo simbólico políticamente activo, capaz de nutrir procesos de resignificación identitaria y de orientar las prácticas pedagógicas hacia horizontes de justicia y dignidad cultural, ya que cuando los estudiantes de Malambo graban, editan y narran sus propias historias a partir del legado Mokaná, no están simplemente aprendiendo sobre cultura, la están recreando, actualizando y proyectando hacia el futuro,

asegurando su continuidad y su vigencia frente a las poderosas fuerzas homogeneizadoras que caracterizan el mundo contemporáneo (Pink. 2013; Kaplun. 1998)

En definitiva, esta investigación aporta a la consolidación de un campo pedagógico emergente que articula la teoría crítica latinoamericana, los estudios culturales, la comunicación educativa y las pedagogías decoloniales: la construcción de una educación que reconozca valore y potencie la diversidad cultural como base para una sociedad más justa, equitativa y plural.

Los hallazgos y reflexiones aquí presentados no pretenden agotar la complejidad de los fenómenos abordados, sino abrir nuevas líneas de indagación orientadas a profundizar en la comprensión de los vínculos entre educación, identidad, territorio y poder en el Caribe colombiano y en otros contextos latinoamericanos donde la lucha por la soberanía epistémica y cultural continúa siendo una tarea pendiente e impostergable.

Referencias bibliográficas

Baquero Montoya, Á., & de la Hoz Siegler, V. (2010). *La historia de los Mokaná: Un capítulo de la historia en la región Caribe colombiana. Revista Memorias,* (33), 1-20.

Martín-Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía. Gustavo Gili.

Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.

Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro.* Plural Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Hall, S. (1996). *Questions of Cultural Identity.* SAGE Publications.

Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Corwin Press.

Huamani, J. (2019). *La importancia de la identidad cultural del docente del nivel básico de educación* (Tesis de pregrado). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Jiménez, C. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura.* Externado de Colombia.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* CIESPAL.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere.* En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 559-603). SAGE Publications.*

Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Routledge.

Martín-Barbero, J. (2002). *De los medios a las mediaciones*. Convenio Andrés Bello.

Mignolo, W. (2007). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, saberes subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

Molano, O. L. (2007). *Identidad cultural: Un concepto que evoluciona*. Revista Opera, (7), 69–84.

Pink, S. (2013). *Doing Visual Ethnography*. SAGE Publications.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales (pp. 201–246). CLACSO

Rivera, L., & Cabra, R. H. (2016). *Educación cultural e identidad en la escuela: Retos para la formación de la juventud*. Editorial Académica Española.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político [Ponencia]. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, Perú.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Abya-Yala. Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. Health Education & Behavior, 24(3), 369–387.

Parte 2

Gestión, Liderazgo y Tensiones de la Política Pública

Mediaciones pedagógicas, poder simbólico y territorio: desafíos contemporáneos de la gestión pedagógica intercultural

Cindy Siboney Salas Brito[1]
Hilda Choles Almazo[2]
Yelihsa López Cuadrado[3]

Resumen

El presente capítulo analiza la gestión pedagógica intercultural en contextos etnoeducativos desde una perspectiva multidisciplinaria, articulando aportes de la pedagogía crítica, la antropología educativa, la sociología y los estudios territoriales, el objetivo es comprender cómo las mediaciones pedagógicas, las relaciones de poder simbólico y la cosmovisión del territorio inciden en la construcción de prácticas educativas interculturales pertinentes., metodológicamente, el capítulo se deriva de un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, sustentado en el análisis documental, la revisión teórica especializada y la sistematización de hallazgos provenientes de procesos investigativos desarrollados en territorios étnicos. Los resultados evidencian que la gestión pedagógica intercultural se configura como un espacio de negociación permanente entre saberes escolares y saberes territoriales, donde persisten tensiones asociadas a la estandarización curricular y a la jerarquización de conocimientos, concluyendosé que una gestión pedagógica intercultural efectiva requiere reconocer el territorio como fuente legítima de conocimiento, el fortalecimiento de la participación comunitaria y la promoción de una justicia epistémica que contribuya a la transformación de las prácticas educativas en contextos culturalmente diversos.

Palabras clave: Gestión pedagógica intercultural; territorio; cosmovisión; mediación cultural.

1 *Doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio. Universidad del Magdalena, cssalasb@unimagdalena.edu.co https://orcid.org/0009-0003-0313-2527*
2 *Doctora en Ciencias de la Educación. Rudecolombia-Universidad del Magdalena. Universidad de la Guajira, hcholes@uniguajira.edu.co https://orcid.org/0000-0003-0987-3572*
3 *Doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio. Universidad del Magdalena, yflopezc@unimagdalena.edu.co https://orcid.org/0000-0001-7767-4650*

Abstract

This chapter analyzes intercultural pedagogical management in ethno-educational contexts from a multidisciplinary perspective, articulating contributions from critical pedagogy, educational anthropology, sociology, and territorial studies, the objective is to understand how pedagogical mediations, symbolic power relations, and the worldview of the territory influence the construction of relevant intercultural educational practices, methodologically, the chapter derives from a qualitative, interpretive approach, based on documentary analysis, specialized theoretical review, and the systematization of findings from research processes carried out in ethnic territories. The results show that intercultural pedagogical management is configured as a space of ongoing negotiation between school knowledge and territorial knowledge, where tensions persist related to curricular standardization and the hierarchization of knowledge, It is concluded that effective intercultural pedagogical management requires recognizing territory as a legitimate source of knowledge, strengthening community participation, and promoting epistemic justice that contributes to the transformation of educational practices in culturally diverse contexts.

Keywords: Intercultural pedagogical management; territory; worldview; cultural mediation.

Introducción

En el desarrollo de este texto, se aborda la gestión pedagógica intercultural como una especie de estructura o sistema dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, no se aclara quiénes son realmente los actores que la implementan en la práctica. Es importante señalar que la gestión pedagógica intercultural no se limita a documentos normativos o lineamientos institucionales; se manifiesta a través de las acciones concretas de diversos miembros de la comunidad educativa. Esto incluye a directivos como rectores y coordinadores, consejos académicos, colectivos docentes, asambleas de profesores, y otros espacios donde participan estudiantes, familias y representantes de la comunidad. Así, la gestión pedagógica intercultural debe verse como un proceso colectivo y participativo, que se construye a partir de las decisiones pedagógicas, curriculares y organizativas que estos actores toman en diálogo con las realidades culturales del entorno

En este contexto, la gestión pedagógica intercultural se ha consolidado como un campo clave en entornos educativos marcados por la diversidad cultural y territorial. En estos escenarios, la educación no solo tiene un papel formativo, sino que también se convierte en un espacio de interacción simbólica donde convergen diferentes sistemas de conocimiento, cosmovisiones y maneras de relacionarse con el territorio. Sin embargo, esta complejidad a menudo se enfrenta a modelos de gestión pedagógica estandarizados que, en muchos casos, limitan la relevancia cultural de los procesos educativos y restringen las oportunidades de integrar saberes propios de las comunidades.

El problema central que guía este capítulo, por lo tanto, es entender cómo se construye y se tensiona la gestión pedagógica intercultural en la conexión entre los saberes escolares y los saberes territoriales. Esta conexión no siempre ocurre de manera fluida, y es fundamental explorar cómo se pueden superar estas tensiones para enriquecer el proceso educativo.

Metodología

El capítulo se basa en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, que se alinea perfectamente con los objetivos de análisis comprensivo que son fundamentales en la investigación educativa en contextos interculturales. Este enfoque nos permite adentrarnos en los significados, prácticas y relaciones socioculturales que dan forma a la gestión pedagógica intercultural, y va más allá de una visión meramente instrumental o descriptiva del fenómeno educativo. En este sentido, la investigación cualitativa busca entender los procesos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados y los significados que ellos construyen en sus contextos de interacción (Denzin & Lincoln, 2018).

Desde esta óptica, el análisis de la gestión pedagógica intercultural necesita de metodologías que nos ayuden a interpretar las dinámicas educativas relacionadas con el territorio, la cultura y las relaciones de poder que existen en los sistemas educativos. Desde el ámbito de la investigación educativa, el enfoque cualitativo es especialmente relevante cuando se trata de comprender fenómenos complejos que se desarrollan en contextos socioculturales específicos.

Según Merriam y Tisdell (2019), la investigación cualitativa se centra en interpretar las experiencias, significados y prácticas sociales que surgen en escenarios educativos reales, lo que nos permite analizar los procesos pedagógicos en relación con las dinámicas culturales y territoriales en las que se

llevan a cabo. En el caso de la gestión pedagógica intercultural, esta perspectiva metodológica ayuda a entender cómo se conectan los saberes escolares con los conocimientos comunitarios y las cosmovisiones propias de los pueblos étnicos.

En línea con este enfoque, el método principal que se emplea en el desarrollo del capítulo es el análisis documental. Este método nos permite examinar, interpretar y contrastar fuentes escritas relevantes para entender el fenómeno que estamos estudiando, especialmente cuando queremos identificar marcos conceptuales, debates académicos y orientaciones normativas en un campo específico del conocimiento. Según Bowen (2009), el análisis documental es una estrategia metodológica sistemática que nos ayuda a revisar y evaluar documentos con el fin de generar comprensión y desarrollar conocimiento en la investigación cualitativa.

En este contexto, los documentos son fuentes clave de información que nos permiten reconstruir discursos, enfoques teóricos y marcos normativos que impactan en las prácticas educativas. Además, los documentos pueden ser vistos como registros que reflejan contextos sociales, políticos y educativos específicos. Según Miles, Huberman y Saldaña (2019), el análisis de fuentes documentales nos ayuda a identificar patrones, categorías analíticas y relaciones conceptuales que enriquecen nuestra comprensión de fenómenos sociales complejos. Por lo tanto, el análisis documental es especialmente relevante para explorar la evolución conceptual de la gestión pedagógica intercultural, así como los debates académicos y normativos que han guiado su desarrollo en los últimos años.

Con base en estos fundamentos metodológicos, el análisis documental se llevó a cabo mediante una revisión sistemática y crítica de fuentes teóricas, normativas y estudios empíricos relacionados con la gestión pedagógica intercultural, la cosmovisión del territorio y la justicia epistémica. Las fuentes analizadas incluyen libros académicos, artículos científicos indexados y documentos elaborados por organismos internacionales y entidades educativas. Se priorizaron publicaciones entre los años 2015 y 2024 para asegurar que la información sea actualizada y relevante.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación derivan del análisis cualitativo e interpretativo de fuentes teóricas, normativas y de la sistematización de investigaciones relacionadas con la gestión pedagógica intercultural en contextos educativos caracterizados por la diversidad étnica y cultural. Este

proceso permitió identificar regularidades analíticas, tensiones estructurales y categorías interpretativas que explican cómo la gestión pedagógica se configura en relación con la cosmovisión del territorio, las dinámicas socioculturales de las comunidades y las relaciones de poder que atraviesan el campo educativo. En coherencia con el enfoque del estudio, los resultados no se presentan como datos aislados, sino como interpretaciones que permiten comprender las condiciones en las que se construyen y transforman las prácticas de gestión pedagógica en escenarios educativos interculturales.

El análisis permitió identificar una categoría transversal que atraviesa los distintos hallazgos: el poder simbólico en el campo educativo. Este concepto, desarrollado por Pierre Bourdieu, permite comprender cómo las instituciones educativas operan como espacios donde ciertos saberes adquieren legitimidad mientras otros son subordinados o invisibilizados. El poder simbólico se ejerce a través de mecanismos institucionales que parecen neutrales, pero que en realidad reproducen jerarquías culturales y epistemológicas.

En el ámbito educativo, estos mecanismos se expresan en la organización del currículo, en la selección de contenidos, en los lenguajes pedagógicos utilizados y en los sistemas de evaluación que determinan qué conocimientos son considerados válidos dentro del sistema educativo (Bourdieu, 1991). En contextos interculturales, este fenómeno adquiere una especial relevancia, ya que los saberes escolares de tradición occidental suelen ocupar una posición dominante frente a los conocimientos territoriales y comunitarios. Desde esta perspectiva, analizar la gestión pedagógica intercultural implica reconocer las relaciones de poder que influyen en la producción, circulación y legitimación del conocimiento dentro de la escuela.

La gestión pedagógica intercultural como proceso de mediación entre saberes

El análisis evidencia que la gestión pedagógica intercultural se configura como un proceso de mediación permanente entre distintos sistemas de conocimiento que convergen en el espacio educativo. Esta mediación no se limita a la incorporación de contenidos culturales dentro del currículo, sino que implica procesos complejos de diálogo, negociación y reinterpretación entre saberes escolares y saberes territoriales. En este sentido, la gestión pedagógica se manifiesta en decisiones relacionadas con la organización curricular, la selección

de contenidos, las metodologías de enseñanza, las estrategias didácticas y las formas de evaluación del aprendizaje.

La mediación entre saberes adquiere un carácter particularmente significativo en contextos educativos donde coexisten diferentes cosmovisiones sobre el conocimiento, el aprendizaje y la relación con el territorio. En muchos pueblos indígenas y comunidades rurales, el conocimiento se construye a partir de la experiencia colectiva, la relación con la naturaleza, la memoria histórica y la transmisión oral de saberes. Estas formas de conocimiento no siempre coinciden con los modelos pedagógicos tradicionales del sistema educativo, que suelen privilegiar enfoques disciplinarios y racionalidades académicas propias de la modernidad occidental.

Desde la perspectiva del poder simbólico, las decisiones pedagógicas que se toman dentro de las instituciones educativas reflejan relaciones de fuerza entre diferentes formas de conocimiento. Bourdieu explica que el sistema educativo tiende a legitimar ciertos saberes presentándolos como universales, mientras otros conocimientos son considerados particulares o carentes de rigor científico (Bourdieu, 1991). Esta jerarquización epistemológica puede generar procesos de exclusión simbólica cuando los saberes territoriales no son reconocidos como fuentes válidas de conocimiento.

Diversas investigaciones en el campo de la educación intercultural han señalado que uno de los principales desafíos de la gestión pedagógica consiste precisamente en superar estas jerarquías epistemológicas. Estudios realizados en contextos latinoamericanos muestran que, aunque los sistemas educativos han incorporado discursos sobre la interculturalidad, en la práctica persisten dificultades para integrar de manera efectiva los saberes indígenas y comunitarios dentro de los procesos educativos (Quintriqueo et al., 2021). Estas dificultades se relacionan tanto con limitaciones institucionales como con la persistencia de paradigmas educativos que privilegian determinadas formas de conocimiento.

No obstante, también se identifican experiencias educativas que han logrado avanzar hacia formas más equilibradas de mediación entre saberes. En algunos territorios de América Latina se han desarrollado proyectos pedagógicos en los que la gestión educativa se construye en diálogo con las comunidades, incorporando conocimientos relacionados con la historia local, los sistemas productivos tradicionales, las prácticas ambientales y las narrativas culturales

propias del territorio. Estas experiencias demuestran que la gestión pedagógica intercultural puede convertirse en un espacio de encuentro entre distintas epistemologías cuando se promueve una reflexión crítica sobre las relaciones de poder que atraviesan el conocimiento escolar.

Tensiones entre estandarización curricular y pertinencia cultural

Otro de los resultados relevantes del análisis se relaciona con las tensiones existentes entre los modelos de gestión pedagógica estandarizados y las realidades socioculturales propias de los territorios étnicos. Los sistemas educativos contemporáneos se encuentran profundamente influenciados por políticas de estandarización curricular, sistemas de evaluación homogéneos y lineamientos institucionales orientados a garantizar la calidad educativa mediante indicadores uniformes.

Estas políticas responden en gran medida a procesos globales de regulación educativa que buscan establecer parámetros comunes para medir el desempeño académico y la eficiencia de los sistemas escolares. Sin embargo, cuando estos modelos se aplican de manera rígida en contextos caracterizados por una alta diversidad cultural, pueden generar tensiones significativas entre las exigencias institucionales y las necesidades educativas de las comunidades.

Las investigaciones sobre educación intercultural en América Latina han evidenciado que la estandarización curricular puede limitar las posibilidades de adaptación de los contenidos educativos a los contextos locales. En muchos casos, los currículos oficiales están diseñados a partir de referentes culturales urbanos o nacionales que no necesariamente reflejan las experiencias, los conocimientos y las prácticas culturales presentes en los territorios rurales o indígenas. Como consecuencia, los docentes enfrentan dificultades para integrar los saberes comunitarios dentro de los programas académicos sin entrar en conflicto con las exigencias institucionales del sistema educativo.

Diversos autores han señalado que esta situación genera una fragmentación del proceso educativo, en la que la interculturalidad se incorpora de manera superficial dentro del currículo sin modificar de manera estructural las prácticas pedagógicas. Investigaciones recientes indican que en varios países latinoamericanos las políticas de reconocimiento cultural coexisten con modelos educativos que continúan priorizando la homogenización del conocimiento y el

control administrativo del currículo (García et al., 2022). Esta contradicción limita las posibilidades de construir procesos educativos culturalmente pertinentes y dificulta el desarrollo de una gestión pedagógica verdaderamente intercultural.

El territorio como categoría pedagógica y epistemológica

El análisis de los resultados permitió identificar el territorio como una categoría fundamental para comprender las dinámicas de la gestión pedagógica intercultural. En el contexto de la educación intercultural, el territorio no puede entenderse únicamente como el espacio geográfico donde se ubican las instituciones educativas, sino como un entramado complejo de relaciones históricas, culturales, económicas y simbólicas que configuran la vida de las comunidades.

Desde esta perspectiva, el territorio constituye una fuente de conocimiento y un marco de referencia para los procesos educativos. Las prácticas productivas, las formas de organización social, las narrativas históricas y las relaciones espirituales con la naturaleza forman parte de los saberes que se construyen en el territorio y que pueden enriquecer los procesos de aprendizaje dentro de la escuela. Haesbaert sostiene que el territorio debe comprenderse como una construcción social que integra dimensiones materiales y simbólicas, así como relaciones de poder que influyen en la manera en que las comunidades interpretan su entorno (Haesbaert, 2021).

A pesar de su relevancia, los resultados evidencian que la incorporación del territorio dentro de la gestión pedagógica suele ser limitada. En muchos casos, el territorio se utiliza únicamente como recurso didáctico en actividades relacionadas con el estudio del entorno o con proyectos pedagógicos específicos. Sin embargo, esta aproximación resulta insuficiente cuando se pretende desarrollar una educación verdaderamente intercultural.

Integrar el territorio como categoría pedagógica implica reconocerlo como un espacio de producción de conocimiento, donde las comunidades desarrollan saberes vinculados con la agricultura, la medicina tradicional, la gestión ambiental, la organización social y las prácticas culturales. Cuando estos saberes son incorporados dentro del currículo, se fortalece la relación entre la escuela y la comunidad, y se generan condiciones para el desarrollo de aprendizajes más significativos.

En diversas experiencias educativas interculturales se han desarrollado estrategias pedagógicas que integran el territorio como eje articulador del aprendizaje. Estas iniciativas incluyen proyectos educativos comunitarios, investigaciones escolares sobre la historia local, procesos de aprendizaje vinculados con las prácticas productivas tradicionales y actividades pedagógicas desarrolladas en espacios comunitarios. Según Mato (2023), este tipo de enfoques permite avanzar hacia modelos educativos que reconocen la pluralidad de saberes y promueven formas más democráticas de producción del conocimiento.

Participación comunitaria y gestión pedagógica intercultural

Otro de los hallazgos del análisis se relaciona con el papel de la participación comunitaria en la construcción de la gestión pedagógica intercultural. La inclusión de actores comunitarios en los procesos educativos constituye un elemento clave para garantizar la pertinencia cultural de la educación y para fortalecer el diálogo entre la escuela y el territorio.

Las comunidades poseen conocimientos, experiencias y perspectivas que pueden enriquecer significativamente los procesos educativos. La participación de líderes comunitarios, sabedores tradicionales, organizaciones locales y familias permite incorporar dentro de la escuela saberes vinculados con la historia del territorio, las prácticas culturales y las formas de organización social de la comunidad.

No obstante, los resultados también evidencian que la participación comunitaria en muchos contextos educativos continúa siendo limitada. En diversas instituciones educativas, la relación entre la escuela y la comunidad se reduce a espacios consultivos o a actividades culturales puntuales que no inciden de manera significativa en la toma de decisiones pedagógicas. Esta forma de participación restringida reproduce relaciones verticales entre las instituciones educativas y las comunidades, lo que dificulta la construcción de procesos educativos verdaderamente interculturales.

Diversos organismos internacionales han señalado que la participación activa de las comunidades constituye una condición fundamental para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos y culturalmente pertinentes. En este sentido, la UNESCO sostiene que la transformación de los sistemas educativos

requiere procesos participativos en los que las comunidades puedan intervenir en la definición de los contenidos educativos, las metodologías de enseñanza y los propósitos de la educación (UNESCO, 2022).

Desde esta perspectiva, fortalecer la participación comunitaria implica avanzar hacia modelos de gestión educativa más democráticos, en los que las comunidades no sean únicamente receptoras de las políticas educativas, sino actores centrales en la construcción del proyecto educativo. Esto supone reconocer la diversidad de saberes presentes en el territorio y promover procesos de diálogo que permitan articular las experiencias comunitarias con los conocimientos escolares.

Discusión

Los resultados permiten comprender la gestión pedagógica intercultural como un campo atravesado por tensiones epistemológicas, políticas y territoriales, más que como un componente meramente técnico de la organización educativa. En este sentido, la discusión se orienta a interpretar los hallazgos desde el diálogo con la teoría contemporánea, resaltando los desafíos estructurales que enfrenta la educación intercultural en contextos étnicos. Dichos desafíos no solo se relacionan con la organización curricular o con las estrategias pedagógicas, sino también con las formas en que se produce, legitima y evalúa el conocimiento dentro de los sistemas educativos.

Respecto a la gestión pedagógica intercultural como proceso de mediación entre saberes, los resultados confirman que dicha mediación no se produce en condiciones de igualdad epistémica. Como plantea Catherine Walsh (2020), la interculturalidad pierde su potencial transformador cuando se reduce a un enfoque funcional que no cuestiona las relaciones de poder que regulan la producción del conocimiento. En muchos sistemas educativos, la incorporación de la interculturalidad se limita a la inclusión de contenidos culturales dentro del currículo, sin problematizar las jerarquías epistemológicas que continúan privilegiando el conocimiento escolarizado de tradición occidental. En consecuencia, la preeminencia del saber escolar frente a los saberes territoriales refleja la persistencia de una lógica colonial del conocimiento, en la que las epistemologías propias de las comunidades siguen siendo subordinadas o consideradas como saberes periféricos.

Desde la teoría del poder simbólico desarrollada por Pierre Bourdieu (2000), esta situación puede interpretarse como una forma de violencia simbólica ejercida a través de las instituciones educativas. La violencia simbólica se manifiesta cuando las estructuras sociales imponen criterios de legitimidad cultural que son aceptados como naturales por los propios actores sociales. En el campo educativo, esta dinámica se expresa en la forma en que el currículo, los contenidos escolares y los sistemas de evaluación determinan qué conocimientos poseen valor académico y cuáles quedan relegados a espacios marginales. De esta manera, la gestión pedagógica actúa como un dispositivo de reproducción de jerarquías epistemológicas, en la medida en que al definir qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa, establece también los límites de reconocimiento de los distintos sistemas de conocimiento.

En este contexto emerge una de las principales preguntas derivadas de los resultados del estudio: cómo valorar los saberes en contextos interculturales sin recurrir a modelos de evaluación homogéneos que terminan reproduciendo las mismas jerarquías epistemológicas. Diversos autores han planteado que una alternativa consiste en transitar hacia enfoques de evaluación contextualizados y culturalmente pertinentes. En lugar de aplicar instrumentos estandarizados que miden el aprendizaje a partir de parámetros uniformes, la evaluación intercultural propone reconocer múltiples formas de producción y demostración del conocimiento, considerando las prácticas culturales, los procesos comunitarios de aprendizaje y las formas propias de transmisión de saberes presentes en los territorios. Desde esta perspectiva, la valoración del aprendizaje puede incorporar estrategias como la evaluación formativa, la documentación de procesos comunitarios de aprendizaje, la construcción colectiva de criterios de valoración y el reconocimiento de saberes expresados en prácticas culturales, narrativas orales, experiencias productivas o proyectos comunitarios. Estas aproximaciones permiten ampliar la comprensión del aprendizaje más allá de la medición estandarizada y reconocer la diversidad de formas en que se construye el conocimiento en los contextos interculturales.

Respecto a las tensiones entre estandarización curricular y pertinencia cultural, los resultados dialogan con los planteamientos de Gunther Dietz y Sandra García (2022), quienes advierten que las políticas educativas interculturales suelen coexistir con modelos de gestión centrados en la homogeneización y el

control administrativo. Esta contradicción estructural genera una situación en la que la interculturalidad se incorpora de manera fragmentada dentro de los sistemas educativos, sin producir transformaciones profundas en la organización curricular ni en las prácticas pedagógicas.

La rigidez curricular y los sistemas de evaluación estandarizados, lejos de garantizar calidad educativa en contextos diversos, terminan restringiendo la contextualización del aprendizaje y la integración de la cosmovisión del territorio como eje pedagógico. Cuando los procesos educativos se rigen exclusivamente por estándares homogéneos de desempeño académico, las instituciones educativas enfrentan dificultades para incorporar saberes locales, prácticas culturales o conocimientos vinculados con las dinámicas territoriales. En consecuencia, los hallazgos refuerzan la necesidad de repensar los modelos de gestión pedagógica desde enfoques más flexibles y situados, capaces de reconocer la diversidad cultural y territorial como un componente central del proceso educativo.

En cuanto al territorio como categoría pedagógica y epistemológica, se evidencia que su incorporación limitada en la gestión pedagógica responde en gran medida a una concepción reduccionista del territorio como espacio físico o como simple contexto geográfico del proceso educativo. Sin embargo, desde perspectivas contemporáneas de los estudios territoriales, el territorio se entiende como una construcción social compleja que integra dimensiones históricas, culturales, políticas y simbólicas. En este sentido, Rogério Haesbaert (2021) plantea que el territorio constituye un entramado de relaciones sociales atravesado por memorias colectivas, identidades culturales y disputas de poder que influyen en la manera en que las comunidades interpretan su entorno.

Desde esta perspectiva, los resultados evidencian que la falta de una comprensión profunda del territorio dentro de la gestión pedagógica limita su resignificación como fuente legítima de conocimiento. Cuando el territorio se reduce a un recurso didáctico o a un elemento contextual del currículo, se pierde la posibilidad de reconocerlo como espacio de producción de saberes vinculados con la historia, la cultura, las prácticas productivas y las relaciones espirituales con la naturaleza presentes en las comunidades.

Los hallazgos dialogan con los aportes de Daniel Mato (2023), quien sostiene que avanzar hacia la justicia epistémica en la educación intercultural implica

reconocer los territorios como espacios de producción de conocimiento y no únicamente como escenarios de intervención educativa. Desde esta perspectiva, la gestión pedagógica intercultural debe trascender la instrumentalización del territorio y avanzar hacia su integración como eje estructurante del currículo, lo que implica construir procesos educativos en diálogo con los saberes, las prácticas culturales y las experiencias históricas de las comunidades.

Respecto a la participación comunitaria, los resultados cuestionan las formas limitadas de inclusión de las comunidades en los procesos de gestión pedagógica. Aunque muchas instituciones educativas promueven espacios de participación formal, estos suelen restringirse a instancias consultivas o a actividades culturales que no inciden de manera significativa en la toma de decisiones pedagógicas. Tal como señala la UNESCO (2022), la participación efectiva de las comunidades constituye un pilar fundamental para la construcción de sistemas educativos más democráticos e inclusivos. Sin embargo, cuando dicha participación se limita a procesos simbólicos o informativos, se reproduce una relación vertical entre las instituciones educativas y las comunidades.

Desde una perspectiva intercultural crítica, la participación comunitaria debe entenderse como un proceso de coautoría en la construcción del proyecto educativo. Esto implica reconocer a las comunidades no solo como beneficiarias del sistema educativo, sino como actores con capacidad de incidir en la definición de los contenidos curriculares, las estrategias pedagógicas y los propósitos formativos de la educación. En esta línea, investigaciones recientes sobre educación intercultural destacan la importancia de construir modelos de gestión educativa que promuevan la colaboración entre docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios en la definición de los proyectos educativos territoriales (Quintriqueo et al., 2021).

En consecuencia, los desafíos identificados en el estudio permiten comprender que las limitaciones presentes en la gestión pedagógica intercultural no responden únicamente a falencias individuales de los actores educativos, sino a estructuras institucionales que continúan privilegiando modelos educativos homogéneos y monoculturales. Superar estas limitaciones implica avanzar hacia transformaciones profundas en la gestión pedagógica, orientadas al reconocimiento de la pluralidad epistemológica, a la resignificación del territorio como espacio de producción de conocimiento y al fortalecimiento de la

participación comunitaria como principio estructural de los procesos educativos. En este sentido, la construcción de modelos de gestión pedagógica intercultural requiere no solo ajustes técnicos dentro del sistema educativo, sino también un replanteamiento de las relaciones entre conocimiento, poder y cultura que configuran la educación en contextos caracterizados por la diversidad cultural y territorial.

Conclusiones

Este capítulo permite concluir que la gestión pedagógica intercultural constituye un proceso complejo que trasciende la dimensión administrativa de la educación y se sitúa en el campo de la mediación cultural, epistemológica y territorial, los hallazgos evidencian que la gestión pedagógica no es un ejercicio neutral, sino un espacio donde se definen jerarquías de saber, se reproducen o se transforman relaciones de poder y se configuran sentidos sobre el conocimiento legítimo en contextos culturalmente diversos.

Una de las principales conclusiones es que la gestión pedagógica intercultural opera como un proceso de mediación entre saberes escolares y saberes territoriales, el cual, en la mayoría de los casos, se desarrolla en condiciones de asimetría epistémica, pues la persistente subordinación de los saberes ancestrales frente al conocimiento escolarizado limita la posibilidad de construir una educación intercultural verdaderamente transformadora y evidencia la necesidad de revisar críticamente los enfoques tradicionales de gestión pedagógica.

Asimismo, las tensiones entre estandarización curricular y pertinencia cultural representan uno de los principales obstáculos para la consolidación de una gestión pedagógica intercultural coherente. Los modelos educativos homogéneos y los sistemas de evaluación estandarizados restringen la contextualización del aprendizaje y dificultan la integración de la cosmovisión del territorio como eje estructurante del proceso educativo, lo que afecta la relevancia cultural de la educación en contextos étnicos.

Se concluye, además, que el territorio debe ser comprendido como una categoría pedagógica y epistemológica fundamental para la gestión pedagógica intercultural, ya que, al reconocer el territorio como fuente legítima de conocimiento, implica superar visiones instrumentales y avanzar hacia su resignificación como espacio de memoria, identidad y producción de saberes, perspectiva que contribuye al fortalecimiento de aprendizajes significativos y al

vínculo entre educación y comunidad.

Asimismo, la participación comunitaria constituye una condición indispensable para la pertinencia y legitimidad de la gestión pedagógica intercultural, no obstante, dicha participación continúa siendo limitada y poco vinculante, lo que reproduce relaciones verticales y restringe el diálogo horizontal de saberes, por lo que fortalecer la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones pedagógicas esclave para avanzar hacia modelos de gestión más democráticos y contextualizados.

Finalmente, el capítulo aporta nuevo conocimiento al campo de la educación intercultural al proponer una comprensión multidisciplinaria de la gestión pedagógica intercultural, integrando aportes de la pedagogía crítica, la antropología educativa, la sociología y los estudios territoriales. Esta mirada permite repensar la gestión pedagógica como un proceso orientado hacia la justicia epistémica, el reconocimiento de la diversidad cultural y la transformación de las prácticas educativas en contextos étnicos, y contribuye al fortalecimiento de una educación más pertinente, inclusiva y culturalmente situada.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Anagrama. https://www.anagrama-ed.es/libro/argumentos/la-dominacion-masculina/9788433905847/A_276

García, M., & Dietz, G. (2022). Educación intercultural y políticas de reconocimiento en América Latina. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 13(21), 45-62. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relac/article/view/1203

Haesbaert, R. (2021). Territorios, territorialidades y poder: Desafíos de la geografía contemporánea. Siglo XXI Editores. https://sigloxxieditores.com.mx/libro/territorios-territorialidades-y-poder/

Mato, D. (2023). Interculturalidad crítica, participación social y justicia epistémica en América Latina. Educación y Sociedad, 44(2), 89-107. https://www.scielo.br/j/es/

Quintriqueo, S., Torres, H., & Gutiérrez, M. (2021). Epistemologías indígenas y educación intercultural: Tensiones y desafíos en contextos escolares. Estudios Pedagógicos, 47(3), 201-218. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000300201

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Walsh, C. (2020). Pedagogías decoloniales e interculturalidad crítica. Abya-Yala. https://abyayala.org.ec/producto/pedagogias-decoloniales-e-interculturalidad-critica/

Liderazgo pedagógico y meritocracia educativa: gestión pública, cultura digital y profesionalización docente

Jhenifer Mailec Rincón Guevara[1]
Javier de Jesús Viloria Escobar[2]

Resumen

Problemática: En la educación pública colombiana persiste una desconexión entre políticas meritocráticas, prácticas reales de liderazgo pedagógico y procesos de transformación digital, lo cual limita la profesionalización docente y debilita la rendición de cuentas en contextos periféricos. Objetivo: El objetivo fue comprender cómo el liderazgo pedagógico incide en la construcción de una cultura digital que respalde una meritocracia situada en instituciones educativas públicas del departamento del Cesar. Metodología: Se desarrolló una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico-crítico y diseño de estudio de caso múltiple. Participaron 12 actores educativos estratégicos (rectores, coordinadores y docentes líderes). Se emplearon entrevistas, análisis documental y diarios de campo; los datos se analizaron mediante codificación abierta, axial y selectiva en Atlas.ti 25. Resultados: Emergieron tres categorías: liderazgo pedagógico meritocrático, transparencia digital y profesionalización docente mediada por tecnologías. Los hallazgos revelaron que el mérito no se configura por decretos, sino por prácticas de liderazgo ético que articulan participación, tecnología y reconocimiento del esfuerzo colectivo. La cultura digital actúa como mediación ética que hace visibles, auditables y colaborativas las prácticas docentes. Conclusión: Se propone una noción de meritocracia situada, sustentada en liderazgo distribuido y gobernanza educativa digital, con potencial para fortalecer la transparencia institucional y la equidad profesional.

Palabras clave: liderazgo, meritocracia educativa, cultura digital, gestión, docente, gobernanza educativa.

1 *Ph. D en Ciencias de la Educación, Universidad Popular del Cesar jheniferrincon@unicesar.edu.co . Roles: redacción - documento original, metodología, investigación.*
2 *Ph. D en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena javierviloriae@unicaribe.edu.co Roles: metodología, investigación.*

Abstract

Problem statement: In Colombian public education, there is a persistent disconnect between meritocratic policies, actual pedagogical leadership practices, and digital transformation processes. This gap limits teacher professionalization and weakens accountability in peripheral contexts. Objective: The objective of the study was to understand how pedagogical leadership influences the construction of a digital culture that supports meritocracy in public educational institutions in the department of Cesar. Methodology: Qualitative research was conducted using a hermeneutic-critical approach and a multiple case study design. Twelve strategic educational actors (principals, coordinators, and lead teachers) participated. Interviews, document analysis, and field diaries were used and analyzed using open, axial, and selective coding in Atlas.ti. Results: Three categories emerged: meritocratic pedagogical leadership, digital transparency, and technology-mediated teacher professionalization. The findings reveal that merit is not configured by decrees, but rather by ethical leadership practices that articulate participation, technology, and recognition of collective effort. Digital culture acts as an ethical mediation that makes teaching practices visible, auditable, and collaborative. Conclusion: We propose a notion of situated meritocracy, based on distributed leadership and digital educational governance, with the potential to strengthen institutional transparency and professional equity.

Keywords: leadership, educational meritocracy, digital culture, management, teaching, educational governance.

Introducción

La educación pública contemporánea enfrenta el reto de consolidar modelos de gestión que garanticen la transparencia, la equidad y la calidad en el ejercicio docente y directivo. En este escenario, la meritocracia educativa se reconoce como un principio esencial para fortalecer la confianza institucional y la eficiencia del Estado, al promover procesos de selección, evaluación y promoción basados en el mérito y no en criterios discrecionales o clientelares (Departamento Administrativo de la Función Pública, DAFP, 2018). Aunque existe un marco normativo que respalda su adopción, en Colombia su implementación aún es desigual, lo que refleja una brecha persistente entre la normatividad

vigente, la formación profesional del cuerpo docente y, por ende, las realidades de la gestión educativa (Corrales Angulo, 2021; Denhardt y Denhardt, 2015).

Al mismo tiempo, la irrupción de la cultura digital y la transformación tecnológica ha modificado de manera considerable los paradigmas tradicionales de liderazgo y gestión escolar. Las instituciones educativas han estado influenciadas por las diferentes políticas públicas en materia de tecnologías digitales que demandan reestructuraciones organizativas y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico, comprendido no solo como función directiva, sino práctica ética que articula el mérito e integración de la tecnología (Bolívar Botía, 2010; Casillas Alvarado y Ramírez Martinell, 2019). Así, el liderazgo deja de ser estrictamente directiva para transformarse en un agente que, ante todo, crea espacios de aprendizaje, participación y reconocimiento profesional, orientados a una gestión de carácter público, democrático y sostenible.

Este estudio surge a partir de la débil conexión entre el liderazgo pedagógico, las políticas meritocráticas y la cultura digital en el sistema de la educación pública. Esta fragmentación limita los diversos procesos de profesionalización docente y, por consiguiente, la credibilidad del mérito como eje que da estructura y rigor. Frecuentemente, los mecanismos de evaluación y ascenso presentan falencias en cuanto a transparencia, y los procesos de formación y reconocimiento no logran consolidar una gestión educativa basada en evidencias concretas y desempeño verificable. Esta falta de rigor y coherencia ocasiona tensiones, por una parte, entre aquello que se espera de las instituciones; y por otra, en lo que realmente ocurre en la práctica educativa.

Desde una perspectiva hermenéutico-crítica, esta investigación concibe el liderazgo pedagógico como una práctica social situada que no solo interpreta la realidad educativa, sino que la transforma por medio de la promoción de principios de equidad y responsabilidad pública. En su función de mediador entre las políticas públicas y la práctica educativa, el liderazgo, desde un enfoque reflexivo y crítico, es el que contribuye a la consolidación de una cultura digital la cual respalda, en primera medida, la meritocracia al brindar favorecimiento a la transparencia, la seguridad, la trazabilidad y, especialmente, la cooperación y la participación entre los diferentes actores sociales (Ansell y Torfing, 2021), entonces en este contexto, el liderazgo se convierte en un agente como una importancia vital para traducir las políticas de mérito en prácticas pedagógicas que sean efectivas, y que fortalezcan la confianza, la sostenibilidad y la credibilidad institucional.

El objetivo central de este estudio se trata de examinar cómo el liderazgo pedagógico y educativo contribuye en la construcción y consolidación de una cultura digital y meritocrática en la gestión pública de instituciones oficiales del departamento del Cesar, Colombia, en este sentido los objetivos secundarios permitieron: examinar la relación entre las categorías de liderazgo pedagógico, meritocracia y profesionalización docente; interpretar cómo las prácticas de liderazgo son aquellas que favorecen la transparencia, la equidad y la rendición de cuentas en la gestión educativa; y proponer de esta forma orientaciones para fortalecer una cultura digital que respalde la meritocracia en la educación pública.

El artículo realizado está compuesto por cinco secciones, que se estructuran de la siguiente manera, en la primera se aborda la base teórica que articula tanto el liderazgo pedagógico, como la meritocracia y la cultura digital, ahora bien, la segunda sección explica la metodología cualitativa empleada, destacando el enfoque hermenéutico, se continua con la tercera en donde se presentan los resultados del análisis de discursos y documentos institucionales, en seguida, la cuarta discute y vincula estos hallazgos en relación con las políticas públicas y la literatura contemporánea, finalmente la quinta y ofrece las conclusiones orientadas a un liderazgo educativo que combine mérito y sostenibilidad mediada por las tecnologías.

Contexto teórico

El liderazgo pedagógico como mediación transformadora

En el contexto actual de transformación educativa, el liderazgo desempeña un papel de suma importancia en cuanto a la mejora educativa, la promoción de prácticas de acompañamiento, la innovación y el desarrollo profesional que trasciende la gestión administrativa. De acuerdo con Bolívar Botía (2010) el liderazgo pedagógico se distingue por priorizar el aprendizaje de los estudiantes, lo cual implica establecer condiciones necesarias para que los maestros asuman un rol dinámico como agentes transformadores. Los fundamentos para el desarrollo de este modelo institucional son bastante claros: reflexión crítica, trabajo colaborativo y gestión efectiva del conocimiento. Esto dialoga con el liderazgo distribuido, el cual conecta la toma de decisiones compartida con el capital social escolar y mejora sostenida (Harris et al., 2022).

En contraste, Hargreaves y Fullan (2012) afirmaron que la efectividad del liderazgo pedagógico depende o, dicho sea de paso, se cimienta en el capital docente, al que definen como la intersección entre saber, compromiso y una fuerte cultura de cooperación. Desde esta óptica, el liderazgo es, fundamentalmente, una práctica relacional y, por lo tanto, ética, que está orientada, a partir de procesos colectivos, al fortalecimiento de comunidades de aprendizaje que logran mejorar por medio del conocimiento colectivo. En ese sentido, el "profesionalismo colaborativo" expone que la mejora se estructura entre colegas con responsabilidad compartida (Hargreaves y O'Connor, 2018). Incluso, el desarrollo profesional adecuado aporta las condiciones prácticas para que ese liderazgo tenga efecto en aula (Darling-Hammond, et al., 2017; OCDE, 2019). De esta forma, el liderazgo pedagógico actúa, inicialmente, como un puente que vincula las políticas educativas con la practica en el aula, con el fin de fusionar el sentido moral de la labor docente con la obligación social de ofrecer educación de alta calidad.

En Colombia, Vergara Cárdenas (2024) resaltó que el liderazgo pedagógico es un agente configurador y esencial dentro de la cultura institucional, porque dirige la gestión hacia la innovación, la sostenibilidad y la integración digital. Consecuentemente, el liderazgo en educación va más allá de las tareas directivas; más bien, crea marcos de significado diversos y necesarios que otorgan coherencia a la formación del profesor, como también, la búsqueda de equidad y, el cumplimiento de las metas de transformación institucional.

Meritocracia y profesionalización docente en la gestión pública educativa

En la administración pública actual, el reconocimiento del talento y el esfuerzo se ha convertido en un eje fundamental para orientar prácticas y decisiones. Este principio establece, según Denhardt y Denhardt (2015), que los distintos accesos a cargos, los ascensos y las distinciones deben ser una consecuencia directa de la capacidad, el desempeño y la integridad de aquellos que sirven al Estado, no de otros factores diferentes. Su relevancia se acentúa de manera particular en el ámbito educativo, dado que la confianza de la ciudadanía en la escuela pública depende, cuando menos, de que la selección y promoción de docentes y directivos esté debidamente anclada en el mérito genuino, y de ninguna manera, a redes políticas o clientelares.

En Colombia, el DAFP (2018) ha posicionado la meritocracia como un elemento clave de la Política de Empleo Público. Lo anterior, por su capacidad de fortalecer la transparencia, la rendición de cuentas y la eficiencia. A pesar de la puesta en práctica de este principio, en la realidad se enfrenta a múltiples desafíos, entre esos: la disparidad en el acceso a la debida capacitación, la limitada correlación entre los procesos evaluativos y el desarrollo profesional y, de la misma manera, la prevalencia de modelos administrativos en los cuales persisten las estructuras burocráticas que obstaculizan una gestión orientada a los resultados. Por ello es central articular evaluación con aprendizaje profesional continuo, elementos primordiales de los sistemas que reportan mejoramiento y de crear dispositivos de formación con retroalimentación y colaboración documentados como efectivos (OCDE, 2019, Darling-Hammond et al., 2017).

Cabe destacar que, para Corrales Angulo (2021), la sostenibilidad de la meritocracia en el contexto de América Latina exige el respaldo de mecanismos institucionales que aseguren una profesionalización constante y liderazgo ético. Ahora bien, en el plano educativo, esto implica trascender la simple evaluación y, consecuentemente, configurar carreras docentes donde el mérito se relacione inseparablemente al desarrollo, de tal forma que la valoración del desempeño sirva para estimular la formación, la innovación y la colaboración, en lugar de limitar la productividad. Por consiguiente, se hace imperativo que los líderes educativos promuevan esquemas de soporte y retroalimentación, con el fin de que conviertan la evaluación en un proceso formativo, enfocado en el crecimiento profesional y, por ende, en el avance colectivo de la calidad educativa.

Cultura digital y gobernanza educativa transparente

En la actualidad, la transformación digital ha impactado de forma significativa las dinámicas de la gestión pública, al introducir nuevas formas de comunicación, trazabilidad y mecanismos de rendición de cuentas. Más allá del uso técnico de las tecnologías, la cultura digital involucra mucho más que referirse al uso general de las tecnologías como herramientas de aprehensión de conocimiento, porque se ha convertido en un entramado de prácticas complejas, diversidad de valores y saberes que transforman y redefinen nuestra relación con la información y el conocimiento y, por tanto, con la participación ciudadana (Area Moreira, 2015a). En el campo educativo, esta cultura promueve el acceso abierto a la información (más no por ello garantiza la calidad de conocimiento),

fomenta la colaboración entre sujetos y la construcción colectiva de saberes, lo que contribuye al fortalecimiento de la transparencia institucional. Referente al ámbito regional, estas promesas dependen de eliminar brechas de acceso y competencias digitales, en especial en zonas periféricas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2025).

Por su parte, Casillas Alvarado y Ramírez Martinell (2019) observaron que la cultura digital abre nuevas posibilidades y oportunidades para las instituciones educativas al impulsar prácticas innovadoras, facilitar la gestión del conocimiento y, por ende, fomentar comunidades que comparten experiencias y recursos. De igual modo, Jenkins (2008) entiende esta cultura como profundamente participativa, es decir, los individuos no se limitan únicamente a recibir la información; sino que también quieren producirla y, además, transformarla y la utilizan como herramienta crítica para el cambio. Con todo, los análisis de la UNESCO (2023) mencionaron que la tecnología no es neutra y que su adopción debe adecuarse por su valor público y sus efectos en equidad.

Dentro de este enfoque, el liderazgo educativo digital se asocia con la gobernanza colaborativa dentro de la cual los directivos y docentes líderes actúan como facilitadores de procesos colectivos que integran tecnología, ética y participación (Ansell y Torfing, 2021). En lo que concierne a la gestión escolar digitalmente transparente, no solo mejora la eficiencia administrativa, sino que amplía la legitimidad del sistema educativo al permitir la rendición pública de cuentas, la participación comunitaria y la evaluación basada en evidencias. La apertura en educación requiere también de mecanismos de co-creación y accesibilidad para evitar nuevas irregularidades, en relación con la transparencia y legitimidad institucional (IIEP-UNESCO, 2021; Porumbescu et al., 2022).

Frente a los retos de la era digital, el liderazgo pedagógico se redefine como una práctica de gobernanza pública que traduce los valores de la meritocracia en mecanismos digitales de seguimiento, formación, y reconocimiento. A partir de este enfoque distribuido del liderazgo se favorecen, por una parte, la equidad y, por otra, la innovación, lo que permite concebir la escuela como un ecosistema inteligente que aprende, se evalúa y se transforma de manera colaborativa (Bolívar Botía, 2010; Senge et al., 2012). Este tránsito también implica identificar los riesgos de convertir todo en datos educativos y diseñar garantías institucionales (Williamson, 2020).

Convergencias: liderazgo, meritocracia y cultura digital en la educación pública

En el ámbito educativo, la integración entre liderazgo pedagógico, meritocracia y cultura digital está transformando la manera en que se concibe la gestión educativa en el siglo XXI. Como advirtieron Hargreaves y Fullan (2012), las instituciones logran sostener los diversos procesos de mejora auténtica cuando se cimentan en la colaboración y la evidencia. En este contexto, el liderazgo pedagógico meritocrático actúa como un eje mediador entre la ética del servicio público como necesidad subjetivo-objetiva, y la innovación educativa como necesidad de impulsar una cultura institucional orientada al mérito, la transparencia y la rendición de cada una de las cuentas.

La cultura digital, a su vez, se convierte en un instrumento para facilitar la meritocracia al hacer más visibles y auditables los procesos de evaluación, promoción y desarrollo del maestro. De tal manera, el liderazgo educativo del siglo XXI no solo demanda competencias digitales avanzadas, además de eso, exige una sensibilidad ética y una capacidad de pensamiento estratégico para así articular de buena manera la gestión pedagógica con la gobernanza pública digital (DAFP, 2018; Ansell y Torfing, 2021).

En suma, el liderazgo pedagógico y, por tanto, el educativo, en contextos de cultura digital se convierte, ante todo, en un elemento clave y estructural para fortalecer la meritocracia en la educación pública. Este liderazgo ético y distribuido favorece la construcción de una gestión educativa meritocrática con gran énfasis colaborativa y profundamente humanista, capaz de integrar tecnología, conocimiento y valores públicos al servicio del bien común y cultural.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo inscrito en el paradigma hermenéutico-crítico, el cual permite interpretar los significados que los actores asignan a sus prácticas y, simultáneamente, develar las tensiones estructurales que atraviesan la relación entre liderazgo pedagógico, meritocracia y cultura digital. En la línea de Martínez Miguélez (2008), este paradigma favorece una comprensión situada de las prácticas, al reconocer que los sentidos construidos por los actores no son neutrales, sino que se producen en contextos de poder, desigualdad y dinamismo institucional. Esta elección metodológica es coherente con el propósito central del estudio: comprender cómo se configura

la meritocracia desde la experiencia vivida y no únicamente desde el discurso normativo.

Se adoptó un diseño de estudio de caso múltiple, pertinente para analizar comparativamente t res instituciones educativas oficiales del departamento del Cesar, seleccionadas por medio de muestreo intencional (Yin, 2018). La unidad de análisis estuvo conformada por 12 actores estratégicos: rectores, coordinadores académicos y docentes líderes en áreas de tecnología e innovación. Su selección respondió a tres criterios definidos con base en Flick (2022): mínimo tres años de experiencia institucional; participación comprobada en programas del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC), iniciativas STEAM o proyectos de cultura digital; y responsabilidad directa en procesos de acompañamiento docente, gestión pedagógica o integración tecnológica. La recolección de información concluyó al alcanzarse la saturación teórica, cuando las narrativas comenzaron a reiterarse y no emergieron nuevas categorías relevantes.

Se aplicó una triangulación metodológica mediante tres técnicas complementarias: inicialmente, entrevistas semiestructuradas orientadas a explorar percepciones sobre liderazgo, mérito y transformación digital. Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado y se transcribieron íntegramente. Seguidamente, análisis documental de planes de mejoramiento institucional, actas de consejo académico y proyectos de formación docente, lo cual permitió contrastar el discurso institucional con la práctica. Y, por último, diarios de campo elaborados en visitas presenciales, en donde se registraron interacciones, prácticas y mediaciones tecnológicas observadas en los entornos escolares.

El análisis se desarrolló por medio de un proceso sistemático sustentado en las fases propuestas por Corbin y Strauss (2015), articulado al enfoque hermenéutico-crítico que guía el estudio. En primer lugar, se llevó a cabo una codificación abierta a partir de la cual se identificaron 179 códigos iniciales provenientes de unidades de sentido relacionadas con liderazgo, mérito, participación, prácticas tecnológicas y dinámicas de cultura escolar. Posteriormente, en la fase de codificación axial, estos códigos se reorganizaron en 12 subcategorías que revelaron relaciones estructurales entre dimensiones como poder, transparencia institucional, formación docente, integración digital y condiciones éticas de la

gestión escolar. Finalmente, la codificación selectiva posibilitó la integración analítica de los datos en tres categorías centrales que articularon los hallazgos del estudio: liderazgo pedagógico meritocrático; transparencia institucional y gobernanza educativa digital; y profesionalización docente y cultura digital como mediación ética.

La interpretación se orientó hacia los sentidos y significados profundos derivados de las narrativas, y no hacia la frecuencia de los códigos, lo cual es consecuente con la naturaleza hermenéutica del estudio y con su interés por comprender las prácticas en su complejidad contextual. El uso del software cualitativo Atlas.ti 25 fue fundamental para sistematizar las relaciones entre discursos y documentos, fortaleciendo la trazabilidad, la consistencia y la transparencia del proceso analítico.

Con el fin de garantizar el rigor metodológico, se siguieron los postulados y criterios de Guba y Lincoln (2002), credibilidad mediante triangulación de fuentes, investigadores y técnicas; transferibilidad a través de descripción densa de los contextos institucionales; dependencia por medio de un registro detallado de las decisiones analíticas; y confirmabilidad por contraste interpretativo entre investigadores y validación parcial de hallazgos con algunos actores participantes. Este conjunto de acciones permitió que las conclusiones emergieran de los datos y no de supuestos previos, al mantener coherencia con la perspectiva crítica y comprensiva que orienta toda la investigación.

Resultados

El análisis hermenéutico-crítico realizado a través de Atlas.ti 25 permitió identificar la densidad de los códigos asociados al liderazgo pedagógico, liderazgo educativo, interactividad, virtualidad, digitalización e inteligencia colectiva, los cuales configuran el escenario actual de la cultura digital y meritocrática en las instituciones educativas públicas del departamento del Cesar. Estas categorías emergentes reflejan tanto los avances como los desafíos de la gestión educativa para consolidar un liderazgo ético, participativo y tecnológicamente competente.

Liderazgo pedagógico en el escenario real

El liderazgo pedagógico se concibe como una práctica orientada al fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa, la formación integral y el desarrollo humano de los estudiantes. Las voces de los actores

sociales coinciden en que esta forma de liderazgo favorece la trazabilidad del trabajo docente que se evidencia en la gestión cotidiana y en los procesos de planeación institucional. Un participante lo sintetizó de la siguiente manera:

> Nuestra gestión educativa se basa en la participación de toda la comunidad escolar. Buscamos que los estudiantes y sus familias se involucren en la construcción del aprendizaje. Promovemos un gobierno escolar sólido, donde docentes, estudiantes y familias participan en la toma de decisiones sobre el uso de la tecnología en el aula. (Docente 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

Este testimonio da cuenta de un liderazgo que trasciende la visión unidireccional del docente y se orienta hacia la cogestión y la corresponsabilidad, elementos fundamentales de la meritocracia institucional. La práctica pedagógica se convierte así en un espacio de ejercicio ciudadano, donde la toma de decisiones colectivas refuerza la legitimidad del mérito y la equidad educativa (Denhardt y Denhardt, 2015).

Sin embargo, también emergen tensiones relacionadas con la resistencia al cambio, donde persiste una visión instrumental de la tecnología, en especial en aquellos docentes que aún no transitan de un modelo de enseñanza tradicional a uno apoyado en la tecnología y ocasiona diferencias entre áreas y sedes: "Algunos docentes de la región todavía perciben la tecnología como un complemento y no como una herramienta esencial, lo que limita la integración completa de las TIC" (Docente 1, comunicación personal, 09 de octubre de 2024).

Esta resistencia constituye una barrera estructural para la consolidación de una cultura digital meritocrática al evidenciarse brechas de adopción y visibilidad del trabajo docente. La transformación pedagógica requiere procesos de formación continua y reflexiva, donde los maestros reconozcan la tecnología como mediación cognitiva y ética, no solo como recurso didáctico (Ponte, 2014; Javaroni y Zampieri, 2015). En coherencia, los actores educativos proponen fortalecer la formación docente y establecer alianzas con instituciones de educación superior y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA): "Estamos trabajando en alianzas con universidades como la Popular y el SENA que nos apoyen en la formación de nuestros docentes y estudiantes" (Docente 2, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

Desde una lectura hermenéutica, el código "liderazgo pedagógico" evidencia una configuración de liderazgo distribuido y meritocrático, donde su solidez depende de mecanismos adecuados de participación ciudadana y condiciones técnicas que disminuyan estas diferencias.

Liderazgo educativo en el escenario real

El liderazgo educativo se asocia con la capacidad de orientar los procesos institucionales desde principios de justicia, solidaridad y reconocimiento de la singularidad de cada miembro de la comunidad. Los docentes participantes coincidieron en que la progresión curricular y la atención a las diferencias son ejes estructurantes de este liderazgo: "Los contenidos avanzan gradualmente, desde lo básico como Scratch hasta lenguajes de programación complejos, adaptados a las capacidades y niveles de los estudiantes" (Docente 1, comunicación personal, 09 de octubre de 2024).

Este liderazgo fomenta una visión meritocrática del aprendizaje, basada en la progresividad y el desempeño. No obstante, los actores reconocen obstáculos vinculados a la brecha tecnológica y a la desigualdad en el acceso a dispositivos: "Todavía hay una brecha digital entre los estudiantes, ya que no todos tienen acceso a dispositivos o conexión en casa, lo que dificulta continuar el aprendizaje fuera del aula con las mismas oportunidades" (Docente 1, comunicación personal, 09 de octubre de 2024).

La gestión educativa sustentada en la meritocracia implica ir más allá de las diversas desigualdades estructurales, esto implica, que cada una de ellas debe ser superada mediante políticas claras de inclusión digital y financiamiento equitativo (Corrales Angulo,2021). Por consiguiente, es necesario crear instrumentos adaptados a las singularidades del contexto, es decir, que sean válidos para evaluar las competencias digitales a pesar de las brechas, como expuso uno de los actores: "Desarrollar herramientas para evaluar el impacto de las tecnologías en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades específicas sigue siendo complejo" (Docente 1, comunicación personal, 09 de octubre de 2024).

Las categorías asociadas a la interactividad, la virtualidad y la digitalización revelan de manera categórica la emergencia de un ecosistema educativo dinámico, en el que la tecnología facilita la creación y, junto con ella, la comunicación y la colaboración. Los testimonios indicaron que las instituciones

implementan plataformas digitales, herramientas de programación (Arduino, Micro:bit) y experiencias inmersivas, como realidad aumentada y animaciones, que fortalecen la autonomía y la creatividad estudiantil. "Utilizamos plataformas digitales no solo como herramientas de enseñanza, sino también como medios de comunicación y trabajo colaborativo, permitiendo que la gestión educativa sea más eficiente y dinámica" (Docente 3, comunicación personal, 11 de octubre de 2024). De igual manera, "el desarrollo de videojuegos educativos y simulaciones interactivas permite que los estudiantes aprendan de una manera más práctica y significativa" (Docente 3, comunicación personal, 11 de octubre de 2024). El patrón se fortalece al integrar estas herramientas en proyectos colaborativos y en la gestión escolar.

Los resultados confirman que la escuela digital debe pasar de la reproducción de contenidos a un proceso y modelo en el cual el aprendizaje tenga un factor creador y experiencial (Area Moreira, 2015b, 2015c). De la misma forma, las estrategias identificadas en los diarios de campo permiten identificar la consolidación de entornos interactivos y redes colaborativas que promueven la inteligencia colectiva: "Los proyectos grupales fomentan la inteligencia colectiva al reunir habilidades individuales para desarrollar soluciones complejas, como el diseño de un carro programable" (Diario de campo, octubre de 2024).

En relación con el mérito, los datos muestran que la interactividad y la digitalización operan como mecanismos centrales para hacer visible el desempeño docente y la contribución individual dentro del trabajo colaborativo. Esto se evidencia en las instituciones donde las plataformas digitales permiten hacer seguimiento a la participación, los aportes y la producción pedagógica de los maestros: "con las plataformas digitales es más fácil ver quién participa y cómo aporta al trabajo del área" (docente 2, comunicación personal, 14 de octubre de 2024). Esta visibilidad digital se integra a los procesos de seguimiento institucional y favorece prácticas de reconocimiento basadas en evidencias verificables.

De igual manera, los hallazgos revelan que el liderazgo pedagógico y educativo se configura como el núcleo articulador entre mérito, ética e innovación. Las voces de los participantes señalan que el liderazgo no se asocia únicamente al rol directivo, sino a la capacidad colectiva de compartir saberes y promover prácticas colaborativas: "Aquí el liderazgo se ve cuando cada docente aporta y

comparte lo que sabe, no cuando trabaja solo" (Directivo docente, comunicación personal, 22 de octubre de 2024). Esta dinámica se acompaña de acciones que fortalecen la profesionalización docente, dado que las instituciones han ampliado el acceso a la formación virtual y mediaciones tecnológicas que disminuyen brechas internas: "ahora todos tenemos acceso a las mismas capacitaciones virtuales, eso ha equilibrado un poco las oportunidades" (Docente 3, comunicación personal, 11 de octubre de 2024). Estos elementos señalan la consolidación de escenarios donde la equidad y el desarrollo profesional emergen como valores institucionales en construcción.

Finalmente, los resultados muestran que el liderazgo meritocrático adquiere forma dentro de un ecosistema digital en el que se transforman las dinámicas escolares y redefine la gobernanza educativa, entonces es aquí en donde los actores reportan que las plataformas tecnológicas han ampliado la participación y la transparencia en los procesos de toma de decisiones: "las decisiones ya no se toman solo en rectoría; las plataformas nos permiten votar, proponer y hacer seguimiento" (Directivo docente, comunicación personal 22 de octubre de 2024), dicha apertura digital fomenta prácticas de co-creación institucional y refuerza la rendición de cuentas como proceso que es colaborativo, integrando la participación docente como criterio fundamental para la gestión educativa.

Discusión

Los hallazgos de este estudio muestran que las interacciones entre liderazgo pedagógico, cultura digital y meritocracia son aquellos que constituyen un proceso que está influenciado de forma profunda por condiciones estructurales, configuraciones institucionales y mediaciones éticas específicas del territorio, esto se encuentra relacionado con el paradigma hermenéutico-crítico, la interpretación de las prácticas observadas, lo cual permite comprender que la meritocracia educativa en contextos periféricos no opera como un dispositivo normativo universalizable, sino como una construcción que está situada y que emerge de las tensiones entre lo prescrito y las experiencias situadas. Esta lectura se entiende como un verdadero punto de quiebre frente a esa noción clásica que ve al mérito simplemente como un indicador técnico e individual, y más bien lo posiciona como un fenómeno que se construye a partir de interacciones que están dotadas de sentido dentro de su propio contexto situacional. Por esta

razón, se debe tener presente que la tecnología no es para nada neutra y que los efectos que esta pueda tener sobre el mérito dependen enteramente de los ajustes de gobernanza, de los recursos disponibles y de las condiciones locales de cada lugar, y es precisamente esto lo que nos obliga a evaluar con mucho cuidado tanto su adopción como su valor real, tal como lo señalan autores y organismos de la talla de la UNESCO (2023) y Williamson et al. (2020). Al final, lo que se busca es comprender que el mérito no existe en el vacío, sino que está ligadi a cómo las instituciones y las herramientas tecnológicas se adaptan a la realidad de las personas que las usan día tras día.

Desde este punto de vista, los datos exponen que el liderazgo pedagógico se instaura como mediador central en la configuración del mérito. A diferencia de los enfoques tradicionales que conciben el liderazgo como dirección o autoridad, los actores lo despliegan como una práctica distribuida que habilita la participación, fomenta la corresponsabilidad y revaloriza el potencial colectivo de la comunidad educativa. Esta concepción coincide parcialmente con lo planteado por Bolívar Botía (2010) y Hargreaves y Fullan (2012), quienes insisten en la naturaleza colaborativa del liderazgo; pese a esto, este estudio aporta evidencia novedosa al mostrar que, en regiones periféricas, la legitimidad del liderazgo depende de su capacidad para traducir las políticas meritocráticas, frecuentemente abstractas y burocratizadas, en prácticas sensibles al territorio, capaces de reconocer formas de profesionalismo docente históricamente invisibilizadas. En ese orden de ideas, el "liderazgo distribuido" agrega verdadero valor cuando está el capital social, el aprendizaje entre pares y responsabilidad compartida, y no como un espacio formal sin recursos (Harris et al., 2022; Hargreaves y O'Connor, 2018).

Un aspecto central emergente es la tensión entre la meritocracia objetiva, promovida por instituciones estatales, y la realidad desigual desde la cual los actores deben ejercerla (DAFP, 2018). En el Cesar, la brecha tecnológica estructura un campo de posibilidades profundamente asimétrico: mientras algunos maestros acceden a herramientas digitales que facilitan la visibilidad de su trabajo, otros operan en condiciones materiales precarias que limitan su participación en sistemas de evaluación y reconocimiento. Esta fisura cuestiona la idea de igualdad de condiciones bajo la cual se soporta la meritocracia clásica y plantea la necesidad de considerar el mérito como un constructo condicionado

por inequidades históricas. En otras palabras, el estudio evidencia que la meritocracia, tal como se implementa institucionalmente, no siempre distribuye oportunidades, sino que puede reproducir desigualdades, configurando lo que Young (1994) advertía en su crítica original al concepto: la posibilidad de que el mérito se convierta en un dispositivo excluyente. Desde una perspectiva regional, las diferencias de conectividad y de competencias digitales registradas en América Latina evidencian que, sin inversión sostenida y acompañamiento, los sistemas basados en datos tienden a cristalizar desigualdades preexistentes (CEPAL, 2025).

La categoría de transparencia digital profundiza esta problematización. Si bien la literatura actual en gobernanza digital destaca el potencial de la transparencia para generar procesos de evaluación abiertos, auditables y democráticos (Ansell y Torfing, 2021), los resultados muestran que este potencial se ve significativamente limitado cuando el acceso y las capacidades digitales no son equitativas. La transparencia, cuando se analiza en estos contextos, termina convirtiéndose más en un horizonte normativo que en una práctica que ya esté totalmente consolidada, esto pasa porque su aplicación depende de una serie de condiciones materiales, formativas y hasta culturales que, lamentablemente, no se encuentran distribuidas de manera uniforme. Por este motivo, la cultura digital tiene que comprenderse como un proceso de construcción social que es más amplio, ya que abarca desde el desarrollo de habilidades ligadas al pensamiento computacional hasta conceptos como lo virtual, la interactividad y esa inteligencia colectiva de la que tanto habla Lévy (2004).En este mismo orden de ideas, queda claro que la apertura no puede limitarse simplemente a la acción de "publicar datos", sino que resulta primordial implementar dispositivos de co-creación, accesibilidad y mediación cívica que realmente funcionen para evitar que aparezcan nuevas asimetrías sociales (IIEP-UNESCO, 2021), lo cual además guarda una coherencia directa con toda la evidencia comparada que existe sobre la transparencia y la legitimidad de las instituciones (Porumbescu, et al., 2022).

Desde esta óptica, la cultura digital funciona simultáneamente como una fuerza que posibilita pero que también restringe las prácticas meritocráticas que pretenden ser justas, y es precisamente esto lo que termina tensionando y volviendo más compleja la relación que existe entre la realidad de la tecnología

y la equidad social. Este hallazgo se distancia bastante de esas perspectivas tecno-optimistas, como las que planteaba Jenkins (2008), donde se concebía a la tecnología como un motor casi automático para la democratización, y lo que hace es aportar a un debate más aterrizado y realista sobre cuáles son esos límites estructurales que tiene el ecosistema digital dentro de la escuela. De esta manera, la visión que tenemos de la sociedad moderna se va configurando en gran medida a partir de ese vínculo estrecho entre las tecnologías digitales y el tejido social, por lo cual se vuelve una exigencia el fomentar un pensamiento que sea tanto creativo como crítico, el cual debe estar orientado hacia una lógica de innovación que impacte positivamente tanto en el entorno social como en el industrial.

La tercera categoría, que se centra en la profesionalización docente mediada por las tecnologías, pone en evidencia un aspecto político bastante relevante, el cual tiene que ver con la redistribución del reconocimiento profesional. Resulta que el trabajo colaborativo en proyectos STEAM, el uso de plataformas digitales y el manejo de simuladores están permitiendo que emerja una inteligencia colectiva, la cual, según lo planteado por Lévy (2004), expande de forma real las capacidades y todas las potencialidades que tiene el sistema educativo actual. Sin embargo, se nota que la evaluación docente todavía sigue muy permeada por lógicas individualistas, lo que termina generando un desfase marcado entre lo que es la producción colectiva de valor pedagógico y esa costumbre de atribuir el mérito únicamente a una sola persona. Este mismo desfase es el que pone en duda los modelos de evaluación que están vigentes hoy en día, y al mismo tiempo confirma que existe una necesidad urgente de repensar las estructuras tradicionales del ascenso profesional, para que podamos pasar finalmente de esa lógica individualista a una que sea mucho más colectiva. En este sentido, el estudio lo que hace es aportar elementos valiosos para construir un enfoque alternativo de profesionalización, donde se valore el trabajo colaborativo como un componente constitutivo del mérito, lo cual además va en sintonía con las teorías contemporáneas sobre la gobernanza colaborativa (Gómez-Álvarez et al., 2024). Por lo tanto, una vía concreta para avanzar en esto es vincular la evaluación con el desarrollo profesional a través de herramientas como la retroalimentación formativa, la observación entre pares y la creación de comunidades de práctica que cuenten con tiempos protegidos para su funcionamiento, ya que estas son

condiciones que cuentan con evidencia clara de efectividad al momento de mejorar el desempeño docente (Darling-Hammond et al., 2017).

Cuando se logra integrar todas estas categorías, se hace posible proponer la noción de una meritocracia situada, la cual se convierte en el concepto central que termina emergiendo de toda esta investigación. Este entendimiento parte de reconocer que el mérito no es algo que se pueda desvincular tan fácilmente de las condiciones materiales, tecnológicas y socioculturales que definen a un territorio específico, debido a que, lejos de ver la desigualdad simplemente como un obstáculo, esta perspectiva lo que hace es plantear formas alternativas de reconocimiento que se basan más en la colaboración, en la ética del cuidado y en una visibilidad digital que esté realmente contextualizada. Por esta misma razón, la meritocracia situada se termina oponiendo con mucha fuerza tanto a ese burocratismo meritocrático que quiere reducir el esfuerzo de las personas a puros indicadores formales, como a ese tecno-optimismo exagerado que ve a la tecnología como si fuera la panacea para todos nuestros males. En lugar de eso, lo que se propone es una epistemología del mérito que ponga el foco en las prácticas locales y que esté profundamente fundamentada en principios democráticos y éticos, y es que al final lo que se busca es que el mérito deje de ser una cifra para convertirse en un reflejo real de lo que ocurre en las comunidades educativas. De esta manera, se logra aterrizar la teoría a la realidad de cada escuela, permitiendo que el reconocimiento profesional sea mucho más justo y coherente con los desafíos que se enfrentan en el día a día dentro de las aulas.

En suma, los hallazgos que arroja este estudio funcionan como una invitación de forma directa para reconfigurar profundamente lo que entendemos por meritocracia educativa en el contexto de América Latina, por lo que se debe comprender que, especialmente en esos entornos periféricos, la meritocracia no es algo que simplemente se decrete o que se logre implementar de una manera homogénea, sino que es un proceso que se negocia, que se disputa constantemente, que se reinterpreta y que, sobre todo, se va construyendo de forma colectiva entre todos los actores involucrados. En medio de todo esto, el liderazgo pedagógico termina emergiendo como un actor central dentro de esta reconfiguración, ya que tiene la tarea de articular la ética pública con la innovación digital y la participación educativa, buscando siempre generar condiciones que sean más equitativas al momento de reconocer el esfuerzo de

cada uno. Entonces, la gobernanza educativa actual está exigiendo modelos que sean híbridos y que logren integrar de forma efectiva las mediaciones digitales con conceptos tan necesarios como la justicia cognitiva y la redistribución del reconocimiento.

Conclusiones

Los resultados que arroja esta investigación permiten afirmar, con bastante seguridad, que la meritocracia educativa en contextos periféricos, como sucede específicamente en el departamento del Cesar, no aparece como un efecto directo de los marcos normativos ni mucho menos de los sistemas evaluativos que están vigentes hoy en día, sino que se trata de una construcción situada que va surgiendo de las mismas prácticas cotidianas del liderazgo pedagógico, de todas esas mediaciones éticas y tecnológicas propias de la cultura digital y, por supuesto, de las condiciones socio-estructurales que marcan al territorio. A partir del análisis hermenéutico-crítico que se realizó, se logra evidenciar que el liderazgo pedagógico adquiere un verdadero sentido meritocrático cuando se empieza a ejercer de una manera ética, distribuida y totalmente orientada a la participación, por lo que esto es lo que finalmente transforma al mérito en una categoría relacional y colectiva que está más vinculada al bien común educativo que a los simples logros individuales de cada quien. Desde esta perspectiva, el mérito deja de verse como un atributo personal o una medalla individual para convertirse en un proceso compartido que se encarga de reconocer el esfuerzo, la creatividad y todas esas formas de profesionalismo docente que terminan emergiendo incluso en condiciones que son bastante adversas. Por lo tanto, se entiende que el valor de un educador en estas zonas no se puede medir solo con una tabla de indicadores, sino que debe valorarse esa capacidad de construir comunidad y de sacar adelante procesos formativos en contextos donde las herramientas no siempre están a la mano.

Este estudio logra demostrar que la categoría de la cultura digital se posiciona como una mediadora clave que tiene el poder de fortalecer la transparencia institucional, lo que ocurre principalmente porque permite que los procesos de formación y evaluación docente se vuelvan visibles y auditables para toda la comunidad, sin embargo, hay que tener claro que esta potencialidad no surge de la nada, sino que depende enteramente de que existan condiciones de

infraestructura tecnológica, materiales y un acceso equitativo que no siempre están garantizadas en todos los contextos. Por lo que, en aquellos lugares donde la brecha digital todavía persiste, la transparencia termina siendo un horizonte más ideal que real, y esto limita considerablemente la posibilidad de que las prácticas meritocráticas se puedan desplegar de una manera que sea verdaderamente justa y equitativa para los educadores, de este modo, cuando el acceso a la tecnología es mínimo o se da de forma desigual, la visibilidad de ese esfuerzo que hace el docente se ve condicionada por factores externos que terminan distorsionando el reconocimiento, lo cual pone en evidencia la fragilidad de los sistemas meritocráticos en territorios que están marcados por desigualdades estructurales tan profundas. Por otro lado, este análisis aporta un concepto que resulta fundamental para la discusión actual y es el de la meritocracia situada, una concepción que reconoce que el mérito de una persona no se puede desvincular de las condiciones históricas, culturales y tecnológicas que definen a su territorio.

A diferencia de esas perspectivas universalistas que suelen presentar la meritocracia como si fuera un sistema neutral y homogéneo que funciona igual en todas partes, la meritocracia situada hace énfasis en su carácter contextual y relacional, en donde se entiende que depende profundamente de qué tan equitativas sean las oportunidades que se brindan, en este orden de ideas, la legitimidad del mérito, vista desde este enfoque, esta sustentado sobre todo en la capacidad que tengan las instituciones para mitigar las desigualdades, para redistribuir las oportunidades y para reconocer esas formas tan diversas de contribución pedagógica que suelen quedar invisibilizadas en los sistemas de evaluación que son demasiado estandarizados. En definitiva, este hallazgo ayuda a expandir las discusiones sobre el liderazgo y la justicia educativa, ya que nos muestra que aquello que valoramos como "mérito" es algo que no se puede separar de las posibilidades reales y de los límites que impone el entorno en el que se trabaja día tras día.

Visto desde una perspectiva más práctica, los resultados de este análisis indican que, si realmente se quiere avanzar hacia esa idea de una meritocracia situada, es necesario trabajar en dos frentes claros; por un lado, se deben fortalecer con urgencia los procesos de formación docente en lo que tiene que ver con las mediaciones tecnológicas y digitales, y por el otro, resulta vital consolidar

sistemas de evaluación y reconocimiento profesional que sean mucho más colaborativos. Para lograr esto, se hace necesario promover modelos de liderazgo que sean éticos y distribuidos, los cuales tengan la capacidad de articular la participación de todos los actores escolares con prácticas que estén siempre permeadas por la transparencia y por la misma sostenibilidad institucional. En este mismo sentido, también se vuelve algo primordial el diseño de políticas públicas que se encarguen de garantizar la equidad digital en los territorios, y esto es así porque, si no existen unas condiciones materiales mínimas para todos, la meritocracia termina convirtiéndose simplemente en un privilegio que depende de la geografía o de los recursos que se tengan a la mano, y no tanto del esfuerzo real o de la capacidad que demuestren los sujetos que intervienen en el proceso. Por lo tanto, el reto está en entender que el mérito no florece solo, sino que necesita de un entorno que sea justo y que brinde las herramientas necesarias para que cada docente pueda mostrar su potencial sin que su ubicación o su falta de equipos sean un obstáculo insuperable.

Como sucede en cualquier proceso investigativo, este estudio presenta ciertas limitaciones que están ligadas principalmente a su alcance, debido a que el análisis se centró únicamente en tres instituciones pertenecientes al mismo departamento, lo cual lógicamente limita la posibilidad de aplicar estos hallazgos a una escala más global o generalizada. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la naturaleza cualitativa de este trabajo lo que busca es priorizar esa comprensión profunda de las realidades locales por encima de cualquier comparación estadística, entonces es precisamente este enfoque el que deja la puerta abierta para que en el futuro se realicen nuevas investigaciones que puedan incorporar diseños mixtos o incluso análisis longitudinales que sigan el proceso a través del tiempo. En este mismo orden de ideas, resultaría uy relevante entrar a examinar con más detalle cómo es que la meritocracia situada influye de manera directa en la motivación de los docentes, y para esto se propone que se comparen instituciones que tengan diferentes niveles de conectividad, lo cual permitiría explorar nuevas estrategias para escalar esas prácticas de liderazgo meritocrático que se han identificado. Sin embargo, el reto principal aquí será lograr ese escalamiento sin caer en el error de homogenizar las realidades de cada territorio, ya que, como se ha visto, el valor del mérito depende enteramente de respetar y entender las particularidades de cada contexto local.

Revisando el panorama completo, esta investigación permite confirmar que la meritocracia en el ámbito educativo no es algo que se rija simplemente por el cumplimiento de una norma, sino que se trata de un proceso que se va configurando y que se construye directamente desde el territorio, a partir de esas prácticas reales de liderazgo y de las mediaciones digitales que son las que finalmente hacen posible que el trabajo de los docentes sea visible para todos. Por esta razón, se entiende que el mérito depende también de ese compromiso consciente que tengan todos los actores involucrados con la equidad, y es que en esos contextos que son más remotos o que están muy alejados de los centros de poder, esta construcción de la meritocracia exige que se reconozcan primero las necesidades propias del lugar, atendiendo a esas desigualdades estructurales que todavía tienen incidencia. En este mismo orden de ideas, resulta fundamental promover formas de gobernanza educativa que sean capaces de integrar conceptos como la justicia cognitiva, la participación democrática y esa soberanía pedagógica que nace desde las mismas formas de gobierno que le dan vida a la escuela. Por lo tanto, la idea de una meritocracia situada termina emergiendo como un camino alternativo, y a decir verdad bastante necesaria, para que podamos avanzar hacia sistemas educativos que sean mucho más justos, que fomenten la colaboración entre pares y que, por encima de todo, resulten humanamente sostenibles en el tiempo.

Financiación

Este artículo es, en parte, producto de la investigación doctoral denominada: "Escenarios de innovación desde la gestión pedagógica para el fortalecimiento de la cultura digital: Una lectura comprensiva y propositiva desde un estudio de caso" financiada por la Universidad del Magdalena en el marco de la convocatoria del proyecto BPIN2020000100480, "Formación de Capital Humano de Alto Nivel II - Convocatoria, Universidad del Magdalena". El estudio se inscribe en la línea de Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos del Grupo de Investigación GEPET.

Conflicto de interés

No existen conflictos de interés

Referencias bibliográficas

Alsina, V., Gomez, V., y Noveck, B. (2020). *Laboratorios de Innovación Pública en América Latina y el Caribe desde una Perspectiva comparada.* The Govlab https://files.thegovlab.org/govlab-paraguay-innovation-labs.pdf

Ansell, C., y Torfing, J. (2021). *Public Governance as Co-creation: A Strategy for Revitalizing the Public Sector and Rejuvenating Democracy.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108765381

Area Moreira, M. (2015a). Reinventar la escuela en la sociedad digital: Del aprender repitiendo al aprender creando. En M. Poggi (Coord.), *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria: Políticas y actores* (pp. 167-194). IIPE-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234977

Area Moreira, M. (2015b). La escuela en la encrucijada de la sociedad digital. *Cuadernos de Pedagogía,* (462), 26-31. https://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2014/01/La_escuela_en_la_encrucijada_de_la_sociedad_digital.pdf

Area Moreira, M. (2015c). Reconstruir el discurso pedagógico para la escuela de la sociedad digital. En J. de Pablos Pons (Coord.), L*os centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales* (pp. 23-54). La Muralla. https://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2014/01/ManuelArea-EscuelaDigital.pdf

Bolívar Botía, A. (2010). *Liderazgo para el aprendizaje. Organización y Gestión Educativa,* 18(1), 15-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3111367

Carney, S. (2022). Reimagining our futures together: a new social contract for education (UNESCO, 2021) [Reseña de libro]. *Comparative Education,* 58(4), 568-569. https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2102326

Casillas Alvarado, M. Á., y Ramírez Martinell, A. (2019). Cultura digital y prácticas de apropiación tecnológica en universidades. *Revista de la Educación Superior,* 48(191), 97-111. https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n191/0185-2760-resu-48-191-97.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2025). *Educación y desarrollo de competencias digitales en América Latina y el Caribe.* Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/es/publicaciones/81377-educacion-desarrollo-competencias-digitales-america-latina-caribe

Corbin, J., y Strauss, A. L. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (4th ed.)*. SAGE. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/basics-of-qualitative-research/book235578

Corrales Angulo, A. A. (Ed.). (2021). *Desafíos para el Congreso en el Bicentenario.* Universidad Continental https://doi.org/10.18259/978-612-4443-33-6

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev

Departamento Administrativo de la Función Pública [DAFP]. (2018). D*ocumento de política de empleo público y de gestión estratégica del talento humano.* DAFP . https://www 1.funcionpublica.gov.co/documents/28587425/35003993/5.pdf/53807269-aba2-a1a3-ce18-aa94b3e47dc4?t=1544563706768

Denhardt, J. V., y Denhardt, R. B. (2015). *The New Public Service: Serving, Not Steering* (4th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315709765

Flick, U. (2022). *An Introduction to Qualitative Research* (6.ª ed.). SAGE Publications. https://www.torrossa.com/en/resources/an/5409482

Gómez-Álvarez, D., Pimienta González, C., y Corona, G. (2024). Designaciones públicas abiertas: Entre la captura de las instituciones y los nombramientos por mérito. En O. Meza y E. Moya (Eds.). *Procesos de políticas públicas en gobiernos subnacionales: Casos de México, Brasil y Chile* (pp. 335-364). Tirant lo Blanch. https://www.researchgate.net/publication/386571735_designaciones_publicas_abiertas_2024_DGA

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Denman y J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.* Teachers College Press. https://books.google.com/books/about/Professional_Capital.html?id=2sRWQxBBsj4C

Hargreaves, A., y O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all.* Corwin/SAGE.

Harris, A., Jones, M., y Ismail, N. (2022). *Distributed leadership: Taking a retrospective and contemporary view of the evidence base.* School Leadership & Management, 42(5), 438-456. https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620

International Institute of Educational Planning [IIEP] y United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2021). *Open government in education: Clarifying concepts and exploring challenges.* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373142

Javaroni, S. L., y Zampieri, M. T. (2015). O uso das TIC nas práticas dos professores de matemática da rede básica de ensino: O projeto Mapeamento e seus desdobramentos. B*olema: Boletim de Educação Matemática,* 29(53), 998-1022. https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/9906

Jenkins. H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Paidós. https://books.google.es/books?id=tKa__GTyIzkC

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: Por una antropología del ciberespacio* (F. Martínez Álvarez, trad.). Organización Panamericana de la Salud. https://ciudadanos constituyentes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/lc3a9vy-pierre-inteligencia-colectiva-por-una-antropologc3ada-del-ciberespacio-2004.pdf

Martínez Miguélez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. Trillas.*https://etrillas.mx/libro/epistemologia-y-metodologia-cualitativa-en-las-ciencias-sociales_9209

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor.* OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019_g1g9ff20/e3527cfb-es.pdf

Ponte, J. P. (2014). *Formação do professor de Matemática: Perspetivas atuais. En J. P. Ponte* (Ed.), Práticas profissionais dos professores de Matemática (pp. 351-368). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://www.researchgate.net/publication/275409911_Formacao_do_professor_de_Matematica_Perspetivas_atuais

Porumbescu, G. A., Meijer, A. J., y Grimmelikhuijsen, S. G. (2022). *Government transparency: State of the art and new perspectives.* Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/elements/government-transparency/501946EF70F2B666BAC76A4EAB03EB1B

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., y Dutton, J. (2012). *Schools that Learn: A Fifth discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education* (Updated and rev. ed.). Crown. https://books.google.com/books/about/Schools_That_Learn_Updated_and_Revised.html?id=7D-NEAAAQBAJ

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/ASRB4722

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023/4: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723

Vergara Cárdenas, J. L. (2024). *Fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los directivos docentes: Una mirada desde las prácticas pedagógicas de los rectores en las instituciones educativas del municipio de Hatonuevo - La Guajira - Colombia.* [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. https://hdl.handle.net/20.500.14625/36965

Williamson, B., Bayne, S. y Shay S. (2020). The datafication of teaching in higher education: Critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education,* 25(4), 351-365. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6.ª ed.). SAGE Publications.

Young, M. (1994). *The Rise of the Meritocracy* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315134642

Entre apertura y cierre: configuraciones de la relación educativa en un programa de Psicología de una universidad pública del Caribe colombiano[1]

Johanna Teresa Redondo Chamorro[2]

Resumen

Este capítulo presenta resultados de una investigación cualitativa sobre la relación educativa en un programa de Psicología de una universidad pública del Caribe colombiano. Asumiendo la relación como interacción intencional que integra cuidado, enseñanza, convivencia, comunicación y mediación, todas subordinadas al propósito educativo. Se analizan tensiones relacionales y sus efectos percibidos en la experiencia formativa. El corpus se construyó por triangulación de entrevistas a estudiantes y grupos reflexivos, con muestreo intencional de escenarios y semestres. Mediante análisis temático inductivo se organizaron tres temas: (1) distancia, autoritarismo y cierre relacional como regulación cotidiana; (2) apertura y horizontalidad como condición situada e intermitente; y (3) efectos relacionales sobre presencia, palabra e implicación. Los hallazgos evidencian que la relación educativa no es homogénea, coexisten modulaciones de autoridad que, según los actores, habilitan o restringen la participación, producen silencios protectores o confianza, y reorientan la implicación estudiantil, con repercusiones que se filtran hacia lo metodológico y lo evaluativo.

Palabras clave: Relación profesor-alumno, Enseñanza superior, Proceso de interacción educativa, Autoridad del docente, Participación estudiantil

1 *Este capítulo es resultado de una investigación realizada en el marco del Doctorado de Educación, Interculturalidad y Territorio, de la Universidad del Magdalena, Colombia.*

2 *Psicóloga, Magister en Género, Sociedad y Política; Universidad Popular del Cesar, Departamento de Psicología; johannaredondo@unicesar.edu.co; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1456-4259*

Abstract

This chapter presents the results of a qualitative study on the educational relationship within a Psychology program at a public university in the Colombian Caribbean. The study views the relationship as an intentional interaction that integrates care, teaching, coexistence, communication, and mediation, all subordinate to the educational purpose. Relational tensions and their perceived effects on the learning experience are analyzed. The corpus was constructed through triangulation of interviews with students and focus groups, using purposive sampling of settings and semesters. Three themes were organized using inductive thematic analysis: (1) distance, authoritarianism, and relational closure as everyday regulation; (2) openness and horizontality as situated and intermittent conditions; and (3) relational effects on presence, discourse, and involvement. The findings demonstrate that the educational relationship is not homogeneous; modulations of authority coexist which, according to the participants, enable or restrict participation, produce protective silences or trust, and reorient student involvement, with repercussions that extend to methodological and evaluative aspects.

Keywords: Teacher-student relationship, Higher education, Educational interaction process, Teacher authority, Student participation

Introducción

La relación educativa constituye un elemento fundamental de la experiencia universitaria, dado que repercute en la implicación, la participación y el rendimiento del estudiantado. En este capítulo se presentan los resultados de la investigación sobre el componente relacional de un programa de psicología de una universidad pública del Caribe colombiano. Se toma como categoría de análisis la relación educativa, entendida como la forma sustantiva de la intervención educativa; es decir, una interacción intencional entre sujetos organizada para realizar la actividad de educar. Por eso, en ella se despliegan acciones como cuidar, enseñar, convivir, comunicar y mediar; no obstante, su carácter educativo se define en la medida en que dichas acciones quedan subordinadas al significado de educar y se ajustan a los criterios propios de esa acción en cada situación concreta. (Touriñán López, 2024).

Ahora bien, además del punto de partida conceptual, es imperativo examinar determinadas condiciones institucionales. El trabajo de campo permitió identificar que la institución se caracteriza por la inestabilidad contractual y diversas limitaciones presupuestales. En medio de las condiciones descritas, el programa de psicología se halla en un constante ejercicio de mejoramiento orientado a la obtención de la acreditación de alta calidad que otorga el Ministerio de Educación Nacional. Estos rasgos enmarcan la lectura de los resultados, por cuanto, inciden en la organización del trabajo docente y en las condiciones cotidianas de la enseñanza.

Además, en el contexto estudiado se identificaron tensiones relacionales manifestadas por los actores educativos: se alternan prácticas de cercanía y apertura con otras de distancia y verticalidad, cuyos impactos trascienden hacia los ámbitos metodológico y evaluativo. Bajo esta premisa, se procuró alcanzar una mayor comprensión del problema y, a partir de las voces de los actores, responder a la pregunta: ¿cómo se configura la relación educativa en un programa de psicología y qué efectos percibidos produce en la experiencia formativa del estudiantado?

Metodología

Enfoque y diseño: La investigación de la cual deriva este capítulo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de orientación interpretativa, sustentado en los postulados de Vasilachis de Gialdino (2006), para quien la investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de sus perspectivas subjetivas y de las condiciones concretas en que dichas perspectivas se producen. En consonancia con este horizonte, se asumió que la realidad es construida intersubjetivamente y que el conocimiento sobre ella requiere acceder a los significados que los actores atribuyen a sus prácticas. El diseño adoptó una perspectiva inductiva, orientada a comprender la relación educativa entre docentes y estudiantes desde sus propias narrativas, integrando información proveniente de diversas fuentes y atendiendo a múltiples categorías de interés. La naturaleza del problema hace pertinente este enfoque frente a diseños de carácter exclusivamente cuantitativo o deductivo, que no permitirían capturar la densidad experiencial del fenómeno.

Estrategias de recolección de datos: Se trabajó con un corpus múltiple, construido mediante la triangulación de fuentes y de escenas pedagógicas. El proceso de producción de datos se desarrolló en dos momentos secuenciales. En un primer momento, se realizaron veinte entrevistas individuales semiestructuradas con estudiantes de distintos semestres del programa (códigos EE en los resultados), diseñadas para recuperar experiencias y percepciones sobre el componente relacional de la enseñanza. Las entrevistas se desarrollaron en condiciones de confidencialidad, fueron grabadas con consentimiento de los participantes y tuvieron una duración aproximada de entre cuarenta y cinco y setenta minutos cada una. En un segundo momento, ya con los hallazgos preliminares de las entrevistas como referencia, se realizaron tres grupos reflexivos: dos con estudiantes de diferentes semestres y uno con docentes del programa (códigos GR en los resultados). Esta secuencia respondió a una decisión metodológica deliberada: realizar primero las entrevistas individuales permitió resguardar la singularidad de los relatos antes de exponerlos a la dinámica colectiva del grupo, evitando que el discurso grupal condicionara las narrativas individuales. En términos de muestreo, se empleó una selección intencional de actores y escenarios (Flick, 2012), priorizando la diversidad de experiencias en distintos semestres y asignaturas, con el fin de capturar la variabilidad de las formas de relacionamiento en el programa.

Procedimiento de análisis: El análisis siguió los principios del análisis temático inductivo propuesto por Braun y Clarke (2006), que permite identificar, organizar e interpretar patrones de significado en los datos sin partir de categorías teóricas predefinidas. En primera instancia, se ordenó el material transcrito conservando la denominación con los metadatos relacionados. Posteriormente, se realizó una primera lectura flotante del conjunto de materiales, con el fin de lograr familiarización con el corpus y elaborar memos analíticos iniciales. Sin utilizar categorías previas, se codificaron los textos atendiendo a la pregunta orientadora del capítulo; la codificación fue realizada con el apoyo del software de análisis cualitativo MAXQDA, que permitió gestionar el corpus de manera sistemática, asignar códigos a segmentos específicos de los textos y visualizar patrones entre los materiales, facilitando la inmersión analítica sin sustituir el juicio interpretativo de la investigadora. Seguidamente, se eliminaron los códigos duplicados y otros fueron fusionados, para después agrupar los códigos depurados en familias. A

partir de dichas familias, emergieron los tres temas que constituyen el capítulo y que se precisan en la tabla 1. Los temas fueron contrastados en los dos tipos de material con el fin de identificar convergencias y disonancias, garantizando así la consistencia interna del análisis.

Tabla 1. *Temas y subtemas emergentes del análisis temático inductivo*

Tema 1. Distancia, autoritarismo y cierre relacional como regulación cotidiana	Tema 2. Apertura y horizontalidad como condición situada e intermitente	Tema 3. Efectos relacionales sobre presencia, palabra e implicación
1. No reconocimiento / invisibilización del otro	1. Reconocimiento y valoración del relacionamiento docente	1. Silencio protector y participación calculada
2. Sanción microdisciplinaria (tiempo / presentación personal)	2. "Ir más allá del contenido" (atenciones, disponibilidad)	2. Vergüenza / humillación y sentido de injusticia
3. Regulación paralingüística y no verbal	3. Confianza y escucha como habilitadoras de participación	3. Confianza, participación sostenida y gestión del error
4. Regulación corporal y prescripción de lo profesional	4. Horizontalidad como rasgo frecuente no absoluto	4. Implicación y continuidad académica
5. Control sexualizado y vulnerabilidad		

Nota

Los temas fueron contrastados en los dos tipos de material con el fin de identificar convergencias y disonancias. Se redactaron los apartados finales integrando la afirmación interpretativa, la evidencia empírica y una nota de variación o límite; de este modo, se evitó realizar generalizaciones que trascendieran lo expresado por los actores y lo consignado en los registros.

Criterios de rigor y resguardo ético: La credibilidad del análisis se sostuvo mediante la triangulación de fuentes (entre entrevistas y grupos de reflexión), el contraste de perspectivas y la explicitación del lugar de enunciación de la investigadora en el proceso reflexivo. En el plano ético, el trabajo resguardó la confidencialidad mediante la codificación de las fuentes y se otorgó un tratamiento de especial cuidado a los relatos que involucran situaciones de vulnerabilidad. En efecto, se omitieron las identificaciones personales, privilegiando un análisis de condiciones relacionales e institucionales sobre las atribuciones individualizantes.

Resultados

En el conjunto de los datos, la relación educativa no se presenta de forma homogénea, sino de manera tensional, articulando prácticas de cercanía y apertura con otras de distancia y verticalidad. Contrario a lo que en principio podría suponerse, estas prácticas no resultan excluyentes ni son características fijas de docentes específicos. La autoridad pedagógica ejercida desde la empatía o la distancia se desplaza y manifiesta en diversos contextos, semestres y asignaturas. En este marco, los resultados se estructuran en tres momentos: en el primero, se analizan experiencias marcadas dentro de las categorías relacionamiento vertical y distante; en el segundo, aquellas situadas en las categorías de la empatía y la horizontalidad; y, finalmente, la categoría de efectos, que da cuenta de las consecuencias que dichas formas de interacción producen en los estudiantes desde sus propias perspectivas.

Distancia, autoritarismo y cierre relacional como regulación cotidiana

En el escenario pedagógico estudiado, una de las formas de relacionamiento identificada fue el no reconocimiento del otro. Así lo señala un/a estudiante: "Si yo levantaba la mano, podía ser la única y ella hacía como si yo nunca estuviera levantando la mano, o cuando yo hablaba, me hacía sentir como si estuviera hablando con una pared" (EE10). En lo expuesto, se observa cómo se restringe la participación mediante la invisibilidad, una omisión sistemática que convierte el acto de participar en una experiencia inútil. Aquí, la autoridad se ejerce a través de la negación.

Además, se presentan formas de control y sanción reiteradas que resultan identificables para los estudiantes y producen efectos acumulativos. Entre las más frecuentes se halla la sanción microdisciplinaria asociada al control del tiempo y de la presentación personal. Un ejemplo de estos episodios lo señala un/a estudiante: "Está mal porque lo entregaste dos minutos o cinco minutos tarde, y además de eso, le bajó por el uniforme" (GR1). La escena muestra una práctica naturalizada, cuyo principal inconveniente no radica en la entrega ligeramente tardía; lo que resulta inapropiado es la corrección centrada en exceso en aspectos formales que desplazan el eje del proceso pedagógico.

Sanciones como la anterior no siempre son explícitas; los códigos paralingüísticos y no verbales también cumplen esta función. Así lo reconoce un/a docente en un grupo reflexivo: No creo haber gritado nunca, pero uno no

necesita gritar; se puede ver tanto en lo no verbal como en el paralenguaje (GR3). La afirmación evidencia que el ejercicio de la autoridad no está sujeto únicamente al incremento del tono de voz o reprender; gestos y posturas también poseen una repercusión disciplinaria.

La regulación del cuerpo aparece como expresión de las dinámicas relacionales. En una entrevista se registra un episodio significativo:

> Nos encontrábamos conversando mientras compartimos un café cuando ingresa una pareja de estudiantes conocidos por la mayoría de los presentes y al parecer muy destacados en su rendimiento académico. La profe se dirige en determinado momento a la chica y le dice 'mija y ese pantalón roto ¿qué?, no parecen cosas de una psicóloga '. La chica tenía un jean con desgaste (EE5).

Se observa en el relato como la regulación opera más allá del aula. Incluso en espacios de interacción informal, la relación jerárquica y autoritaria está presente mediante la corrección simbólica del cuerpo. El uso de la expresión "mija" introduce un paternalismo que acompaña la advertencia prescriptiva sobre la identidad profesional en psicología. Dicha observancia, realizada ante terceros, se expone como una verdad incuestionable que no da lugar a negociaciones.

Asimismo, se encontraron formas de control de carácter sexualizado en las que la experiencia deja de ser pedagógica para convertirse en una situación de vulnerabilidad: "No daba notas en público; llamaba a una por una, más que todo mujeres, me invitó a salir" (GR1). La nota se convierte en recurso para transacciones relacionales alejadas de lo educativo, lo que rompe los marcos éticos del encuentro pedagógico. Este tipo de prácticas profundiza el cierre relacional porque inhibe cualquier posibilidad de agencia estudiantil. Cuestionar la situación implicaría exponerse a represalias evaluativas o a la deslegitimación de la experiencia vivida.

En general, las escenas descritas muestran que el autoritarismo no circula de forma explícita y rígida, sino como un régimen de regulación cotidiana. La relación pedagógica queda permeada por la lectura constante de señales de poder y disciplinamiento que el estudiante debe anticipar, y a las que hace frente mediante el cumplimiento cabal o el silencio.

Apertura y horizontalidad como condición situada e intermitente de la experiencia

Asimismo, son recurrentes en el corpus analizado las alusiones a distintas formas de apertura y horizontalidad, hasta el punto de que es reconocida por los estudiantes como un rasgo constante en el Programa. El estudiantado no interpreta esto como indulgencia o laxitud, sino como una modulación de la autoridad que habilita un relacionamiento menos jerárquico y más cercano. Diversas fuentes lo constatan: "Valoro mucho a los profesores de nuestro programa, son personas muy comprensivas, estoy orgullosa de la mayoría de ellos" (GR1). En otra, se señala que "La mayoría de los profesores en psicología son unidos, psicología contra otras carreras es la mejor en ese sentido" (GR2). Hay un explícito y claro reconocimiento por parte de los estudiantes de un relacionamiento favorable que se construye dentro y fuera del aula de clases.

En los grupos reflexivos se aporta más información sobre la mencionada apertura, haciendo explícito lo que se espera de una relación pedagógica. Para los estudiantes no es suficiente con "dar la clase" o con tener una metodología técnicamente adecuada. Lo que se valora es que el docente "fuera más allá" y tuviera "ciertas atenciones con ellos" (GR2). El "más allá" hace referencia a gestos como interesarse por cómo se encuentran, tener disponibilidad y entender las dificultades sin invalidarlas.

En las entrevistas individuales se relatan episodios de apertura. Cuando el docente indaga por las dificultades personales que pueden afectar el proceso académico, los estudiantes perciben confianza: "Nunca me había sentido como tan confiada con un profesor" (EE3). Cuando el docente "va más allá del contenido" (EE1) la confianza que se teje como consecuencia de la cercanía y habilita nuevas formas de participación. Así, con la apertura, los estudiantes sienten que reciben un reconocimiento como sujetos y no solo como ejecutores de tareas académicas.

Las descripciones proporcionadas por los estudiantes son indicadores de la importancia que para ellos tiene el hecho de sentirse escuchados y comprendidos; en efecto, en la clase se genera un clima más favorable para preguntar y expresarse sin anticipar el temor a la sanción. La relación eduactiva pasa a ser menos control y más acompañamiento del proceso y, sobre todo, del ser. Este elemento emerge recurrentemente como condición para que la

experiencia educativa se vuelva significativa y no se reduzca a un simple trámite administrativo o al cumplimiento de requisitos.

En conjunto la apertura y la horizontalidad no configuran excepciones sino un rasgo frecuente del programa, hasta el punto de ser percibido como una característica identitaria. El estudiantado la menciona con recurrencia comparándola con otros programas institucionales y suele impregnar de emociones las memorias relacionadas. Sin embargo, la horizontalidad y la apertura son frecuentes, no absolutas; pese a su frecuente aparición, no se configuran como rasgos estables, sino como condición situada.

Efectos relacionales de modular la presencia, la palabra y la implicación

Tanto las manifestaciones de cierre como de apertura van más allá de formas relacionales y producen efectos diferenciados. Cuando la interacción docente-estudiante ocurre desde la distancia, el control o la sanción, la palabra suele retraerse. Respecto a la participación, esta deja de fluir espontáneamente y se convierte en una acción calculada y mediada por el temor: "En esa clase casi nadie pregunta por temor a cómo reacciona. Cuando mi compañera hizo esa pregunta, la profesora resolvió de una manera brusca. Entonces, como que todo el salón en conjunto nos dimos cuenta de que preguntar no era como una muy buena opción" (EE18). Se observa que el silencio no es producto de apatía sino una estrategia de autoprotección de la sanción ante un contexto que se percibe como riesgoso.

De igual manera, el control disciplinario puede generar vergüenza; tal como se revela en una experiencia relacionada con la regulación del tiempo: "Utilizaba el castigo, no escuchaba razones; llegabas dos minutos tarde, te dejaba parado afuera, te dejaba, o sea, todo el mundo se enteraba, era algo muy muy humillante. Ella es muy inflexible" (GR1). Aunque es posible que este proceder moldee la puntualidad futura, el efecto primordial es la vergüenza acompañada de un sentido de injusticia, debido a la desproporción entre la falta y la respuesta. Además, la mención a la inflexibilidad sugiere que no se trata de un episodio aislado sino una tendencia sostenida en la clase.

En contraste, se hallan las manifestaciones de apertura, escucha y empatía que producen efectos diferentes, entre ellos, mayor disposición a participar y a mantener intercambios prolongados. La palabra deja de ser un riesgo y se abren posibilidades legítimas de interlocución. Un/a estudiante ofrece una descripción

de un docente que "crea un ambiente sano, más en confianza", que refuerza la participación incluso si no es acertada y que sabe gestionar "el silencio incómodo" sin castigar (EE6). De forma similar, se narran experiencias donde el docente "quería saber cómo estaban sus estudiantes, si se sentían en las capacidades" y donde "más allá del contenido se preocupa por sus estudiantes"; este tipo de vínculo fue "muy bien recibido por todos" (EE1).

Las experiencias de apertura expuestas previamente producen implicación y una motivación que va más allá de la clase, y en algunas ocasiones, continuidad en procesos académicos que conllevan dificultad para el estudiante. "Tú puedes hacer esto, yo te ayudo con esto; estaba al borde de renunciar a investigación por sentirme completamente sola" (EE5). Lo relevante analíticamente en las experiencias descritas es que los estudiantes regulan su conducta en función de las condiciones relacionales. Hablar o callar no son solo expresiones asociadas al carácter de los individuos sino respuestas situadas y condicionadas por las formas de interacción establecidas.

Discusión

El carácter tensional del componente relacional indica que no se trata de un rasgo estable, único o predecible. La coexistencia de prácticas de horizontalidad y verticalidad no se reduce a estilos docentes sino actitudes móviles que surgen situacionalmente. La escena en la que el estudiante levanta la mano y es ignorado como si no existiera se puede analizar desde Honneth (1995) como una omisión sistemática que restringe la agencia en la interacción. En este contexto, el sujeto no experimenta la validación mínima necesaria que otorga el uso de la palabra en el espacio público; en efecto, la participación resulta improductiva y la interacción se clausura.

Ahora bien, el autoritarismo como régimen de microrregulación cotidiana se confirma en los episodios en los que se penalizan los minutos de atraso, la presentación personal y la jerarquía que se expresa mediante códigos paralingüísticos. Se trata de una economía de poder que logra alta eficacia con un bajo umbral, desde las miradas, tonos y pausas. De acuerdo con Foucault (2009), la capilaridad del poder disciplinario normaliza las conductas y se incorpora en lo cotidianidad institucional. De igual manera, los criterios aparentemente técnicos, como la sanción por el uniforme o la entrega ligeramente tardía, funcionan

como mecanismo de legitimización jerárquica que naturalizan evidencias incuestionables (Bourdieu y Passeron, 1979). Se convierte en una tecnología de control contraria a la mediación pedagógica.

En el mismo sentido, el episodio del "pantalón roto" revela que, más allá del aula y en espacios informales, se despliega el control pedagógico permeado por un paternalismo manifiesto en la expresión "mija". Aquí se regula el cuerpo y la apariencia bajo una lógica de lo que se considera legítimo. Desde Quijano (2014) se entiende que corregir estos aspectos no obedece a simples preferencias individuales, sino que configura actualizaciones de las matrices históricas de clasificación, jerarquización y normalización de los cuerpos y subjetividades. Estos planteamientos dialogan con la propuesta de Walsh (2013). En la lectura de la autora se comprende que lo pedagógico no se reduce a los contenidos: constituye también una disputa por la dignidad de quienes participan, ya sea porque la interacción los habilita o los inferioriza.

Por otra parte, el momento en el que el docente despliega actitudes de acoso sexual es, a la luz del desarrollo teórico aportado por MacKinnon (1979), como una forma de dominación sustentada en estructuras de poder; por lo tanto, no conviene enfocarlo como un malentendido o conducta aislada. El número de veces que se identificaron conductas similares sin que se indagara directamente por ellas es revelador de que no se trata de una situación aislada. En este escenario el potencial de daño y la vulnerabilidad son significativos, teniendo en cuenta que los intentos de resistencia pueden producir represalias y el temor inhibe y regula otras posibilidades de resistencia. Las situaciones de acoso sexual establecen una forma de cierre relacional, amenazan el vínculo pedagógico y ponen en riesgo la confianza institucional.

En otra orilla se sitúan las experiencias de apertura y horizontalidad que, en sintonía con Noddings (1984) y Hooks (2021), forman parte de pedagogías donde el afecto y la ética le dan otro matiz al aprendizaje, cuando el docente se interesa por el otro y lo valida. Así, cuando los estudiantes experimentan confianza hacia un profesor, dicen que este es cercano y que el programa es unido; se gesta algo más que buen ambiente. Para Wenger (1998) aprender es una práctica social que requiere pertinencia y reconocimiento. Por lo tanto, la apertura vivida como rasgo identitario del programa transforma la relación con los docentes y el saber.

En consonancia con Wenger (1998), para Biesta (2023) en la educación entra en juego la subjetivación, entendida como el ser sujeto interpelado y reconocido. Así, cuando el estudiante pregunta sin anticipar una sanción, se siente escuchado y comprendido, resultando un aprendizaje no basado en la medición y si orientado a una formación crítica. Este hecho guarda relación con las tres condiciones contextuales clave para la motivación de calidad planteadas por Deci y Ryan (2000): autonomía, competencia y relación.

En suma, las experiencias analizadas en los datos tienen el potencial de producir o erosionar el relacionamiento cotidiano de los actores; no obstante, no son simples circunstancias antagónicas en las que los actores se posicionan estáticamente. Por el contrario, resultan intermitentes y situadas, activándose en condiciones específicas, no como atributo esencial del programa. Por lo tanto, para el análisis no basta con el elogio a la cercanía y la horizontalidad. El foco debe ponerse en su potencia pedagógica, en la medida en que hace del aula un espacio de reconocimiento, agencia y participación. El estudiantado lo asume como condición vital para que la experiencia educativa tenga sentido y no se reduzca al cumplimiento instrumental.

Conclusión

En este capítulo se ha puesto de manifiesto que la dimensión relacional constituye un principio organizador de la experiencia educativa al repercutir en las posibilidades de interlocución, en los efectos estructurantes sobre la vida académica y en la manera en que el estudiantado se reconoce, o no, como sujeto de la formación. Se ha evidenciado que no se requieren actitudes o medidas extremas para que la autoridad pedagógica, operando como tecnología relacional, organice el aula como un espacio de agencia, o por el contrario, de cierre.

Así mismo, lo expuesto permite comprender que las interpretaciones psicologizantes, tendientes a reducir la problemática de la participación a rasgos de carácter como la timidez o la apatía, resultan insuficientes y obvian que las condiciones relacionales de amenaza o seguridad, así como la apertura y sanción, son las que realmente condicionan la palabra y el silencio. Ambos extremos actitudinales se manifiestan de forma intermitente; en el caso de la apertura, deseable por su potencia pedagógica, su éxito depende de condiciones

de sostenimiento, de acuerdos implícitos y explícitos sobre el trato, la escucha, la evaluación y la gestión pedagógica del error.

Finalmente, las conclusiones deben leerse a la luz del contexto institucional descrito, sin sobredimensionarlo. La cotidianidad del proceso educativo se ve condicionada por las limitaciones presupuestales y la inestabilidad contractual que, si bien no determinan de forma unívoca la dinámica del aula, sí inciden en ella. En este sentido, conviene que el proceso de mejoramiento vinculado a la búsqueda de acreditación institucional no se limite a lo curricular o metodológico, sino que incorpore de manera explícita la dimensión relacional. Una línea de proyección pertinente, derivada de estos resultados, es fortalecer espacios o mecanismos de reflexión docente y estudiantil centrados en autoridad, reconocimiento y evaluación, no para homogeneizar prácticas, sino ampliar las condiciones de habitabilidad, agencia y seguridad en la experiencia formativa.

Referencias bibliográficas

Biesta, G. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones. Ética, política y democracia.* Ediciones Morata.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Editorial Laia.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry,* 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975)

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed.). Morata.

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts* (J. Anderson, Trans.). Polity Press. (Original work published 1992)

Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad.* Capitán Swing.

MacKinnon, C. (1979). *Sexual harassment of working women: A case of sex discrimination.* Yale University Press.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education.* University of California Press.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder* (pp. 777–832). Clacso.

Touriñán López, M. (2024). La relación educativa es el medio idóneo de interacción educando-educador: una mirada desde la pedagogía. I*n Pedagogía y Educación, en Perspectiva Mesoaxiológica. Cuestiones Actuales* (pp. 21–119). Editorial Redipe. https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/book/171

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Abya-Yala.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Parte 3

Pedagogías Situadas para la Paz, el Cuidado y la Tecnología

Pedagogías situadas y traducción de políticas públicas en escuelas rurales del Catatumbo

Yaid Bohórquez Ríos[1]
Laura Vanessa Angarita Vila[2]

Resumen

Este capítulo analiza cómo las prácticas pedagógicas emergentes en escuelas rurales de la subregión del Catatumbo resignifican la educación para la construcción de paz en escenarios interculturales afectados por el conflicto armado, y cómo dichas prácticas dialogan —en tensión— con las políticas públicas de educación para la paz. Desde un enfoque cualitativo hermenéutico–intercultural y mediante un estudio de caso, se integran entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental, sistematizados a través de una matriz de vaciado por objetivos y categorías.

Los resultados muestran que la escuela construye paz a través de pedagogías situadas de la memoria, la educación emocional y restaurativa, y los lenguajes artísticos y expresivos, que permiten transformar el miedo y el silencio en posibilidades educativas y relacionales. En coherencia con Freire (1970) y Lederach (2005), estas prácticas desplazan la educación para la paz hacia un plano ético y cotidiano. No obstante, se evidencia una brecha persistente entre los mandatos normativos —Cátedra de la Paz, Manual de Convivencia y recomendaciones de la Comisión de la Verdad— y la práctica escolar, lo que exige procesos de traducción pedagógica contextualizada de la política pública. Se concluye que la paz escolar se configura como una práctica relacional y cotidiana, cuya sostenibilidad depende del reconocimiento institucional de estas pedagogías emergentes en territorios rurales.

Palabras clave: Educación para la paz, Educación rural, Convivencia escolar, Interculturalidad, Conflicto armado.

1 *Doctorando en educación, interculturalidad y territorio. Universidad del Magdalena. ykbohorquez@unimagdalena.edu.co, https://orcid.org/0009-0008-7453-8491*
2 *Doctoranda en educación, interculturalidad y territorio. Universidad del Magdalena. lvangarita@unimagdalena.edu.co, https://orcid.org/0009-0003-0108-332X*

Abstract

This chapter analyzes how emerging pedagogical practices in rural schools in the Catatumbo subregion are redefining education for peacebuilding in intercultural settings affected by armed conflict, and how these practices interact—in tension—with public policies on education for peace. Using a qualitative hermeneutic-intercultural approach and a case study, semi-structured interviews, participant observation, and documentary analysis are integrated and systematized through a matrix of objectives and categories.

The results show that the school builds peace through pedagogies based on memory, emotional and restorative education, and artistic and expressive languages, which allow fear and silence to be transformed into educational and relational possibilities. In line with Freire (1970) and Lederach (2005), these practices shift peace education to an ethical and everyday level. However, there is evidence of a persistent gap between normative mandates—the Chair of Peace, the Coexistence Manual, and the recommendations of the Truth Commission—and school practice, which requires processes of contextualized pedagogical translation of public policy. It is concluded that school peace is configured as a relational and everyday practice, whose sustainability depends on institutional recognition of these emerging pedagogies in rural areas.

Keywords: Peace education, Rural education, School coexistence, Interculturality, Armed conflict.

Introducción

En territorios rurales atravesados por el conflicto armado interno, la escuela trasciende la mera transmisión de contenidos curriculares para asumir funciones ampliadas de cuidado, contención emocional y mediación social. En la subregión del Catatumbo —marcada por la persistencia de dinámicas armadas, la precariedad institucional y una diversidad cultural históricamente en tensión—, la educación para la paz enfrenta el desafío de comprender cómo esta se construye —o se disputa— en la cotidianidad escolar, especialmente en contextos donde la violencia continúa siendo una experiencia cercana y, en ocasiones, normalizada. En este escenario, la paz no se configura como ausencia de conflicto, sino como una práctica situada y frágil, sostenida por relaciones, gestos cotidianos y decisiones pedagógicas orientadas al cuidado y la convivencia (Galtung, 1996;

Muñoz, 2005). El texto deriva de un estudio de caso etnográfico desarrollado en la subregión del Catatumbo (Norte de Santander, Colombia).

Este capítulo analiza, en primer lugar, las prácticas pedagógicas emergentes mediante las cuales las escuelas rurales resignifican la educación para la paz; en segundo lugar, interpreta cómo los marcos normativos y las políticas públicas de educación para la paz son apropiados y recontextualizados en la vida escolar. Se sostiene que la paz escolar no se implementa como un programa externo ni como una aplicación lineal de la norma, sino que se construye como una práctica relacional y contextual, configurada por pedagogías de la memoria, el cuidado, la mediación y la expresión. Estas prácticas convergen —y en ocasiones entran en tensión— con marcos normativos que, como advierte Lederach (2005), requieren ser traducidos desde las realidades locales para adquirir un verdadero potencial transformador.

Desde esta perspectiva, el capítulo aporta una lectura situada de la escuela como actor pedagógico y político en territorios interculturales afectados por el conflicto armado. Se evidencia que la sostenibilidad de la educación para la paz depende, en gran medida, del reconocimiento e institucionalización de las prácticas que ya operan en la escuela, así como del fortalecimiento de procesos de traducción pedagógica entre lo prescrito por la política pública y lo vivido en el territorio escolar, en coherencia con una educación crítica orientada a la dignificación y la vida cotidiana (Freire, 1970; Walsh, 2009).

Metodología

El capítulo se sustenta en un enfoque cualitativo de orientación hermenéutico–intercultural, desarrollado a partir de un estudio de caso etnográfico en una institución educativa rural de la subregión del Catatumbo. El diseño metodológico, se orienta al análisis de las prácticas pedagógicas emergentes y a la traducción de las políticas públicas de educación para la paz en la vida escolar cotidiana. Esta elección se justifica en la necesidad de comprender la educación como una práctica situada, atravesada por los sentidos, relaciones y tensiones propias del territorio (Freire, 1970; Dietz, 2017).

Para la generación de conocimiento, se emplearon entrevistas semiestructuradas, observación participante y un riguroso análisis documental de marcos normativos e institucionales. Los datos fueron sistematizados mediante

matrices de vaciado por objetivos y categorías analíticas, lo que permitió organizar fragmentos significativos e identificar recurrencias, contrastes y tensiones entre los discursos de los actores educativos, las prácticas pedagógicas y las prescripciones normativas.

El análisis se desarrolló a través de procesos de triangulación metodológica y teórica, con el fin de interpretar los significados que los actores atribuyen a sus prácticas y a la educación para la paz en contextos de conflicto armado e interculturalidad. En coherencia con el enfoque adoptado, el capítulo no busca generalizaciones estadísticas, sino ofrecer una comprensión profunda y contextualizada de cómo la escuela rural resignifica la paz desde la experiencia cotidiana y su inscripción territorial (Lederach, 2005; Walsh, 2009).

Resultados

Los hallazgos que se presentan a continuación derivan del análisis de las prácticas pedagógicas emergentes frente al conflicto armado y la diversidad cultural, así como a la interpretación de los procesos de apropiación y resignificación de las políticas públicas de educación para la paz en el contexto escolar. Estos resultados se organizan en subapartados temáticos que permiten comprender cómo la educación para la paz se construye en la escuela como una práctica situada, relacional y profundamente vinculada al territorio.

Pedagogías de la memoria y narrativas del territorio

Los hallazgos evidencian que la memoria no opera en la escuela como un contenido conmemorativo aislado, sino como una pedagogía situada que emerge cuando el territorio ingresa al aula a través de relatos, símbolos, corporalidades y silencios. Las prácticas pedagógicas observadas —tales como proyectos de aula con historia local, narrativas simbólicas y actividades expresivas— permiten transformar experiencias de violencia, desplazamiento y miedo en aprendizajes éticos y comunitarios. En coherencia con la pedagogía crítica, estas prácticas reconocen a los sujetos educativos como productores de sentido (Freire, 1970) y, desde una perspectiva relacional, sitúan la memoria como base para la dignificación y la no repetición (Lederach, 2005). El silencio, lejos de ser una ausencia de memoria, funciona como estrategia de autoprotección en contextos donde nombrar el conflicto implica riesgo, configurando una pedagogía del cuidado que prioriza la contención emocional (Jelin, 2002).

Educación emocional y restaurativa: la convivencia como práctica cotidiana

Se identificó que la educación emocional y restaurativa constituye el núcleo de la convivencia escolar cotidiana. Los conflictos no se abordan como faltas disciplinarias, sino como oportunidades formativas para el diálogo, la mediación y la reconstrucción del vínculo. Estrategias como los círculos de palabra, los acuerdos dialogados y la mediación docente permiten tramitar la conflictividad desde una lógica de responsabilidad compartida. Estas prácticas consolidan la relación educativa como un espacio de acogida y cuidado (Noddings, 2013) y privilegian la reparación sobre la sanción punitiva (Zehr, 2015). No obstante, su sostenibilidad depende en gran medida de la iniciativa docente y se ve limitada por la escasa disponibilidad de apoyos psicosociales institucionales.

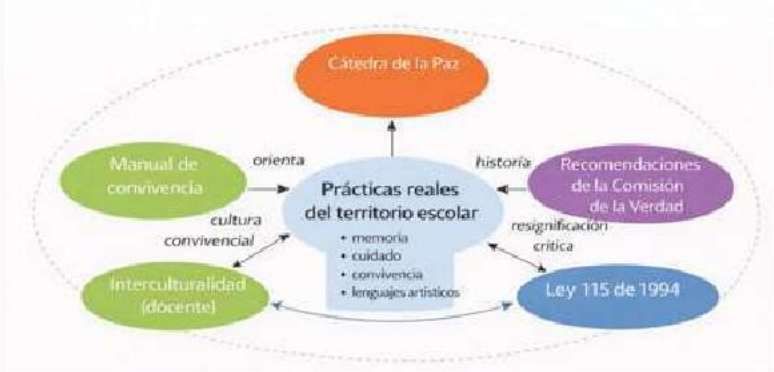
Prácticas artísticas y expresivas para la paz

Las prácticas artísticas emergen como lenguajes pedagógicos clave para tramitar las huellas del conflicto armado y sostener la convivencia en contextos de alta vulnerabilidad. El teatro, el dibujo, la narración oral y la expresión corporal permiten comunicar emociones difíciles de verbalizar, configurando lo no verbal como lenguaje legítimo de paz. Desde una perspectiva intercultural crítica, el arte se reconoce como una dimensión política del aprendizaje que interpela memorias silenciadas e identidades en disputa (Walsh, 2009). Aunque estas prácticas fortalecen el reconocimiento mutuo, enfrentan limitaciones estructurales de tiempo y recursos.

Traducción pedagógica de las políticas públicas de educación para la paz

En contraste con estas prácticas emergentes, el análisis revela una brecha persistente entre la política pública y la vida escolar. La Cátedra de la Paz, el Manual de Convivencia y las recomendaciones de la Comisión de la Verdad tienen una fuerte presencia normativa, pero su implementación resulta fragmentada y dependiente de adaptaciones locales. Como se observa en la Figura 1, las prácticas reales del territorio escolar se sitúan en el centro del proceso educativo, mientras los marcos normativos orientan y tensionan la acción pedagógica. En coherencia con las epistemologías del sur, estos hallazgos confirman que el conocimiento pedagógico situado constituye una fuente legítima para la construcción de políticas educativas contextualizadas y sostenibles (De Sousa Santos, 2014).

Figura 1. *Organigrama pedagógico de traducción entre prácticas escolares y políticas públicas de educación para la paz*



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de prácticas pedagógicas emergentes y marcos normativos.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la educación para la paz en contextos rurales e interculturales no se reduce a un mandato normativo ni a un contenido curricular, sino que se configura como una práctica ética, relacional y cotidiana, sostenida por pedagogías situadas de la memoria, el cuidado, la convivencia y la expresión. La escuela emerge, así como un actor pedagógico y político clave, capaz de traducir, tensionar y resignificar las políticas públicas desde las condiciones reales del territorio.

Discusión

Los hallazgos de este capítulo permiten comprender que la educación para la paz en territorios rurales e interculturales impactados por el conflicto armado no puede limitarse a la aplicación mecánica de lineamientos normativos, sino que se configura como un proceso pedagógico situado, relacional y éticamente mediado. Las prácticas de memoria, cuidado y expresión artística identificadas en la escuela representan formas concretas de traducción pedagógica, en las que el conflicto no es negado, sino resignificado como experiencia formativa. Estos resultados dialogan con los enfoques que conciben la paz como un proceso inacabado y cotidiano (Galtung, 1996; Lederach, 2005; Muñoz, 2005) y refuerzan la premisa de que la educación para la paz solo adquiere sentido cuando se ancla en el territorio como experiencia vivida (Escobar, 2014).

Desde esta perspectiva, las pedagogías de la memoria evidencian que la escuela no puede operar como un espacio neutral frente al pasado violento del territorio. En coherencia con Freire (1970), las prácticas observadas reconocen

a los sujetos educativos como productores de sentido y sitúan la memoria como un acto pedagógico y político orientado a la dignificación. Los silencios que emergen en la vida escolar no se interpretan como ausencia de memoria, sino como estrategias de autoprotección en contextos donde nombrar el conflicto implica riesgo, tal como lo plantea Jelin (2002). La memoria escolar se configura, así, como un campo tensionado entre palabra, cuerpo y silencio, que trasciende lo meramente conmemorativo.

En relación con la convivencia, los resultados confirman que esta se sostiene principalmente a través de prácticas relacionales y de cuidado, superando los dispositivos disciplinarios formales. El diálogo, la mediación y la escucha operan como mecanismos centrales de comprensión mutua, en consonancia con la acción comunicativa de Habermas (1987), la ética del cuidado de Noddings (2013) y el enfoque restaurativo de Zehr (2015). Sin embargo, la dependencia de estas prácticas respecto a la iniciativa individual del docente y la limitada presencia de apoyos psicosociales institucionales revelan una tensión estructural que compromete su sostenibilidad.

Finalmente, al contrastar estas prácticas con las políticas públicas de educación para la paz, emerge una brecha persistente entre lo prescrito y lo vivido. La Cátedra de la Paz, el Manual de Convivencia y las recomendaciones de la Comisión de la Verdad poseen una robusta presencia normativa, pero su traducción pedagógica resulta fragmentada y depende de adaptaciones locales. Este hallazgo dialoga con De Sousa Santos (2014), quien advierte que las políticas solo adquieren sentido cuando se traducen desde los saberes situados de los territorios. El contraste analítico derivado de la pasantía realizada en El Salvador refuerza esta lectura, mostrando —como señala Martínez Peñate (1993)— que la sostenibilidad de los acuerdos de paz depende de prácticas educativas y sociales sostenidas más allá de su formalización. En definitiva, la educación para la paz se erige como una práctica relacional y situada, sostenida por pedagogías emergentes de mediación entre la norma estatal y la realidad del territorio.

Conclusiones

Las escuelas rurales situadas en contextos interculturales afectados por la dinámica del conflicto armado no se configuran como escenarios neutros

ni como simples ejecutoras de políticas estatales, sino como espacios vivos y tensionados donde la paz se construye cotidianamente. En coherencia con los enfoques de paz relacional, la paz escolar no emerge como ausencia de conflicto, sino como una práctica situada e imperfecta, sostenida en la convivencia diaria, el cuidado y el fortalecimiento de los vínculos comunitarios (Galtung, 1996; Muñoz, 2005; Lederach, 2005).

En primer lugar, se concluye que las prácticas pedagógicas emergentes —tales como las pedagogías de la memoria, educación emocional y restaurativa, y lenguajes artísticos— constituyen respuestas éticas situadas frente al conflicto y la diversidad cultural. Estas prácticas desplazan lo pedagógico hacia un plano relacional y afectivo, donde el acto de enseñar trasciende la instrucción para convertirse en un ejercicio de acompañamiento, mediación y cuidado. De este modo la escuela logra transformar el miedo y el silencio en posibilidades educativas, aun cuando su sostenibilidad se ve amenazada por condiciones institucionales precarias y la limitada presencia de apoyos psicosociales especializados (Noddings, 2013; Zehr, 2015).

Asimismo, se evidencia que las políticas públicas de educación para la paz son apropiadas y resignificadas de manera selectiva por los actores escolares, lo que revela una brecha persistente entre el mandato normativo y la realidad del aula. La escuela actúa como espacio de traducción pedagógica, donde la norma adquiere sentido solo cuando dialoga con las realidades del territorio, las memorias del conflicto y las necesidades de cuidado de la comunidad educativa (De Sousa Santos,2014). En última instancia, la paz escolar en el Catatumbo no es un contenido que se enseña, sino una vivencia que se construye y se protege desde la autonomía de las prácticas pedagógicas situadas.

Referencias bibliográficas

De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315634876

Dietz, G. (2017). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica.* Fondo de Cultura Económica. https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf?utm_source

Escobar, A. (2014). *Thinking-Feeling with the Land: New Readings on Development, Territory, and Difference.* Unaula. https://www.redalyc.org/pdf/1051/105140284018.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Galtung, J. (1996). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research,* 6(3), 167–191. http://www.jstor.org/stable/422690

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, II.* Taurus Humanidades. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoriade_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria* (Vol. 1, Colección Memorias de la represión). Siglo XXI de España Editores. https://www.centroprodh.org.mx/impunidadayeryhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf

Lederach, J. P. (2005). Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies. United States Institute of Peace Press.

Martínez Peñate, O. (1993). *El Salvador: Las negociaciones de los acuerdos de paz (1990–1992).* Editorial Nuevo Enfoque.

Muñoz, F. (2005). *La paz imperfecta.* Universidad de Granada. https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf

Noddings, N. (2013). *Peace Education: How We Come to Love and Hate War.* Cambridge University Press. https://books.google.com.pe/books?id=mkXpweyqqOUC&source=gbs_navlinks_s

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online, 4.* educacaoonline.edu.puc-rio.br.

Zehr, H(2015). The little book of restorative justice: a bestselling book by one of the founders of the movement. Intercourse, PA: GoodBooks.https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativa.pdf.

Narrativas biográficas como herramienta pedagógica de cuidado: aportes a la educación intercultural para la salud desde el territorio

Alba María Rodríguez Castellar[1]
José Alfredo Carrascal Fuentes[2]

Resumen

Este capítulo surge de una convicción forjada en el día a día de la escuela: cuando los estudiantes encuentran un espacio seguro para narrarse, algo profundo se moviliza en ellos. A continuación, presentamos hallazgos de la investigación doctoral "Educación para la Salud con enfoque intercultural situado: diseño de una estrategia pedagógica para fortalecer habilidades socioemocionales y la convivencia escolar en la I.E. Nuestra Señora de La Candelaria (Malambo, Atlántico)". El propósito es evidenciar cómo las narrativas biográficas en contextos de alta vulnerabilidad social trascienden su función de recolección de información para constituirse en herramientas pedagógicas de cuidado, lejos de pretender una intervención clínica. Trabajamos desde una perspectiva crítica y decolonial, entendiendo que narrar la propia vida puede ser un acto de resistencia frente a violencias estructurales (Silva Beltrán & Gualdrón Pinto, 2023). A través de la Investigación-Acción Participativa (IAP) y la etnografía reflexiva, exploramos cómo la palabra compartida en el aula permite a los estudiantes elaborar sus experiencias y restaurar vínculos socioafectivos. Los hallazgos muestran que el relato biográfico, entretejido con los saberes del territorio y el Sentipensar (Fals Borda, 2009), opera como práctica de cuidado y construcción de sentido. La narrativa emerge, así como gesto de (re)existencia en el horizonte de la interculturalidad crítica y las pedagogías decoloniales (Walsh, 2009), transformando la escuela en espacio de cuidado ético y político (Walsh, Pedagogías Decoloniales - Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir, 2013).

1 *Doctoranda en Educación de la Universidad del Magdalena. Trabajadora Social en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria de Malambo, Atlántico. amcastellar@unimagdalena.edu. https://orcid.org/0009-0003-5976-5753.*

2 *Doctor en Educación, Interculturalidad y Territorio, Universidad del Magdalena. Médico, Especialista en Medicina Interna y Docencia Universitaria. Gerontólogo - Simulador Clínico. josecarrascalafx@unimagdalena.edu.co. https://orcid.org/0000-0003-2432-9292.*

Palabras clave: Intercultural education; social skills; social-emotional learning; interpersonal relationships.

Abstract

This chapter stems from a conviction forged in the day-to-day life of the school: when students find a safe space to share their stories, something profound is stirred within them. Below, we present findings from the doctoral research "Health Education with a Situated Intercultural Approach: Design of a Pedagogical Strategy to Strengthen Social-Emotional Skills and School Coexistence at the Nuestra Señora de La Candelaria School (Malambo, Atlántico)." The purpose is to demonstrate how biographical narratives in contexts of high social vulnerability transcend their role as a means of gathering information to become pedagogical tools of care, far from intending to be a clinical intervention. We work from a critical and decolonial perspective, understanding that narrating one's own life can be an act of resistance against structural violence (Silva Beltrán & Gualdrón Pinto, 2023). Through Participatory Action Research (PAR) and reflective ethnography, we explore how the shared word in the classroom allows students to process their experiences and restore socio-affective bonds. The findings show that the biographical narrative, interwoven with local knowledge and Sentipensar (Fals Borda, 2009), functions as a practice of care and meaning-making. The narrative emerges as a gesture of (re)existence within the framework of critical interculturality and decolonial pedagogies (Walsh, 2009), transforming the school into a space of ethical and political care (Walsh, Decolonial Pedagogies - Insurgent Practices of Resisting, (Re)existing, and (Re)living, 2013).

Keywords: Life stories, pedagogy of care, intercultural education, social-emotional skills, territory, school coexistence.

A manera de introducción

En la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria (Malambo, Atlántico, Colombia), convergen historias que la educación tradicional difícilmente captura en sus evaluaciones estandarizadas. Estudiantes locales, migrantes venezolanos, afrodescendientes y jóvenes del pueblo Mokaná comparten aulas marcadas por violencias simbólicas, duelos migratorios y fracturas en la convivencia. Lejos de constituir un escenario homogéneo, la escuela se configura como un microcosmos atravesado por tensiones históricas, desigualdades

estructurales y memorias territoriales en disputa. En este contexto, surgió una pregunta insistente: ¿cómo fortalecer las habilidades socioemocionales sin desconocer que se construyen desde las voces, tramas históricas, familiares y territoriales específicas? Esta interrogante no solo interpela el ámbito pedagógico, sino que convoca una reflexión epistemológica sobre los modos en que la escuela reconoce o silencia las subjetividades que la habitan. La respuesta nos condujo hacia las narrativas biográficas, no solo como técnica de recolección de información, sino como una práctica pedagógica de cuidado, entendida como un ejercicio dialógico de reconocimiento, dignificación y reconstrucción de sentido.

Las historias de vida han aportado desarrollos importantes en la investigación social al articular significados subjetivos de experiencias y prácticas colectivas (Cornejo. et al, 2008). Sin embargo, la literatura ha privilegiado la discusión teórica o la presentación de resultados, soslayando aspectos del proceso metodológico: ¿cómo diseñar un dispositivo ético para recoger relatos en contextos de vulnerabilidad?, ¿Qué cuidados requiere el narrador y el narratario? ¿De qué manera se gestiona la asimetría inherente a toda relación investigativa cuando el relato moviliza memorias dolorosas o experiencias traumáticas? Desde el enfoque biográfico, trabajar con relatos no es una labor neutral: solicitar a alguien que narre su vida "implica necesariamente una toma de posición por parte del sujeto respecto a su propia historia" (Cornejo. et al, 2008, pág. 31), lo que conlleva una dimensión ética y política ineludible.

En educación intercultural para la salud, este enfoque cobra especial pertinencia. Como señalan (Martínez. et al, 2021), la vulnerabilidad no es un tributo individual, sino el resultado de desigualdades estructurales; por tanto, abordar la salud emocional requiere comprender las tramas relacionales y territoriales que la configuran. Las habilidades socioemocionales — como la autorregulación, la empatía y la resiliencia — no se desarrollan en lo abstracto: emergen (o se fracturan) en contextos específicos (Arango Meriño, 2023). Desde esta perspectiva, dichas habilidades no constituyen competencias descontextualizadas, sino procesos situados de elaboración subjetiva que se entretejen con experiencias de exclusión, pertenencia y resistencia. Así, el trabajo pedagógico con las historias de vida permite articular el fortalecimiento socioemocional con el reconocimiento de saberes comunitarios y memorias colectivas.

Este capítulo presenta el dispositivo metodológico implementado en la investigación doctoral, visibilizando decisiones que suelen quedar ocultas: ¿a quiénes convocar como narradores?, ¿cuántos encuentros sostener?, ¿cómo manejar el material que emerge al tocar experiencias dolorosas? Este capítulo está organizado de la siguiente manera: primero, se sitúa el horizonte metodológico; segundo, se describe el dispositivo implementado; tercero, se presentan los hallazgos preliminares sobre cómo las historias de vida operan como herramienta de cuidado y fortalecimiento socioemocional; y, finalmente, se discuten las implicancias para las prácticas educativas interculturales situadas territorialmente, proponiendo rutas que dialogan con una pedagogía crítica, contextual y comprometida con la justicia social.

Horizonte metodológico

Enfoque y diseño de la investigación

La investigación que da pie a este capítulo se inscribe en el paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo, asumiendo que los fenómenos educativos no pueden comprenderse de forma aislada de las tramas históricas, sociales y culturales que los configuran (Alvarado & García, 2008). Se adoptó la Investigación-Acción Participativa (IAP) como método principal, complementada con la etnografía reflexiva, reconociendo que investigar en contextos escolares implica comprometerse con la transformación de las condiciones que afectan a los estudiantes (Fals Borda., 1985); (Latorre, 2003).

El propósito de la investigación es develar los factores emocionales, familiares, culturales y territoriales que configuran las habilidades socioemocionales y la convivencia escolar de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria (Malambo, Atlántico), con el fin de diseñar una estrategia pedagógica situada en educación para la salud desde un enfoque intercultural. Para ello, se parte de las voces de los estudiantes — reconociendo la diversidad cultural presente: estudiantes locales, migrantes venezolanos, afrodescendientes y del pueblo Mokaná — asumiendo que las habilidades socioemocionales no se desarrollan en abstracto, sino en contextos específicos atravesados por vulnerabilidades y recursos particulares (Arango Meriño, 2023).

Este capítulo se enfoca específicamente en el primer objetivo específico de la investigación: caracterizar las expectativas, temores, necesidades y realidades

socioculturales de los estudiantes de básica secundaria, a partir de sus propias voces, para identificar los factores que inciden en su salud emocional, autoestima y habilidades para la convivencia escolar.

La complementariedad metodológica entre la IAP y la etnografía reflexiva –siguiendo los planteamientos de (Dietz, 2011) sobre la etnografía reflexiva– posibilita alcanzar una comprensión profunda de las acciones, voces y vivencias que surgen en el acontecer socioeducativo, respetando y valorando la participación de los actores involucrados.

Contexto de la investigación

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, ubicada en la zona sur del departamento del Atlántico, Colombia. La institución cuenta con una población de aproximadamente 1.180 estudiantes con edades comprendidas entre los 3 y los 19 años; no obstante, en los últimos cuatro años ha experimentado una disminución significativa en su cobertura. Esta reducción no puede leerse únicamente en términos administrativos, sino como un indicador de dinámicas socioeconómicas más amplias que impactan directamente en la estabilidad de las trayectorias educativas. La alta movilidad poblacional, explicada principalmente por la migración constante de ciudadanos venezolanos y el traslado frecuente de las familias colombianas que buscan mejorar sus condiciones laborales y económicas, configura un tejido escolar transitorio, atravesado por discontinuidades, rupturas vinculares y procesos de adaptación permanente.

La escuela está rodeada por barrios de alta vulnerabilidad como Villa Esperanza, el Gladiador, Bellavista, Villa Bertha, Montecarlo y asentamientos humanos de desarrollo incompletos (AHDI)[3] como Caraquitas. Estos sectores enfrentan serios problemas de seguridad, dado su origen como asentamientos territorialmente no planificados y la presencia de altos índices de violencia e intolerancia, confirmados por el Observatorio del Delito de la Policía Nacional.

La comunidad educativa es particularmente diversa: convergen estudiantes locales, migrantes venezolanos, población afrodescendiente y jóvenes pertenecientes al pueblo indígena Mokaná. Además, se registra un número significativo de estudiantes en extra edad y con necesidades educativas especiales. Esta heterogeneidad no constituye únicamente un rasgo demográfico,

3 *Los AHDI son sectores urbanos que carecen de servicios públicos, saneamiento básico y títulos de propiedad. Localmente son denominados como "invasiones", término que, aunque estigmatizante, refleja un proceso de ocupación territorial no planificado.*

sino un entramado intercultural que interpela las prácticas pedagógicas tradicionales, exigiendo enfoques sensibles a las diferencias étnicas, culturales, etarias y cognitivas.

Esta diversidad cultural, sumada a las condiciones de vulnerabilidad, se refleja directamente en las dinámicas escolares. Un diagnóstico inicial realizado con 133 estudiantes de básica secundaria reveló cifras preocupantes: el 55.6% manifestó sentirse desanimado, el 38.3% expresa preocupación específica por su salud emocional; asimismo, aunque el 50.4% se siente siempre seguro en la escuela, esta percepción contrasta con la inseguridad territorial que experimentan cotidianamente. Este contexto de alta vulnerabilidad social, inseguridad territorial, diversidad cultural y crisis de salud mental configura un escenario en el que se desarrolla la presente investigación, lo cual demanda respuestas pedagógicas situadas, interculturales y comprometidas con la transformación de las condiciones que afectan el bienestar de los estudiantes.

Participantes

Se trabajó con 15 estudiantes de básica secundaria (sexto a décimo grado), seleccionados siguiendo criterios de heterogeneidad que permitieran capturar la diversidad de experiencias presentes en la institución. Los criterios de selección fueron: cursar básica secundaria, voluntariedad explícita, diversidad cultural, de género y edad, así como heterogeneidad en situaciones vitales.

Técnicas de recolección de información

Para recoger las voces de los estudiantes e identificar los factores que inciden en su salud emocional, autoestima y convivencia escolar, se implementaron entrevistas semiestructuradas. Estas siguieron un guion de preguntas sobre experiencias escolares, manejo emocional, relaciones interpersonales y percepción del entorno familiar y comunitario. Sin embargo, esta técnica resultó insuficiente: las respuestas eran breves, genéricas, lo que limitó el acceso a las dimensiones propuestas. Las entrevistas semiestructuradas, al imponer categorías predefinidas por el investigador, no permitieron que emergiera la lógica propia con la que los estudiantes organizan y significan su experiencia.

Ante esta limitación metodológica, se incorporaron las historias de vida como técnica complementaria. Este giro se fundamentó en hallazgos de investigaciones que muestran cómo las narrativas biográficas permiten acceder a dimensiones de la experiencia que otras técnicas no capturan, al habilitar un

espacio donde los sujetos pueden narrar su experiencia desde su propia lógica y estructura narrativa (Bolívar Botía, 2006); (Cornejo. et al, 2008). Al invitar a los estudiantes a contar su propia historia; en lugar de responder preguntas cerradas, se generó un cambio cualitativo significativo: emergieron voces más auténticas, relatos situados en sus contextos familiares y comunitarios, conexiones entre su vida fuera y dentro de la escuela que no aparecían en las entrevistas iniciales. Esta riqueza narrativa permitió comprender cómo viven, sienten y significan sus experiencias en un territorio marcado por la inseguridad, la diversidad cultural y las vulnerabilidades múltiples.

Las historias de vida se convirtieron entonces en el eje articulador de la recolección de información para el objetivo específico mencionado. Más allá de su función como técnica de recolección, el proceso mismo de narrar emergió como un dispositivo pedagógico de cuidado: diversos estudiantes lograron expresar sentimientos reprimidos y tramitar situaciones de duelo.

Consideraciones éticas

La investigación se está llevando a cabo con las consideraciones éticas pertinentes y fundamentales para el trabajo con población menor de edad en contextos de alta vulnerabilidad Estas incluyen el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato, el deslinde terapéutico y el cuidado en el manejo de información sensible. Dado que los participantes son sujetos en proceso de desarrollo y habitan en entornos atravesados por desigualdades estructurales, la dimensión ética no constituye un requisito meramente procedimental, sino el eje estructurante de todo el diseño metodológico.

Finalmente, se garantiza que los estudiantes participantes tendrán acceso prioritario a la estrategia pedagógica que se diseñe como resultado de la investigación, cumpliendo así con el compromiso transformador de la IAP: la investigación no es extractiva, sino que debe retornar beneficios concretos a quienes participaron.

Resultados o hallazgos

Cuando los estudiantes encuentran un espacio seguro para narrar

Las quince historias de vida recogidas revelaron dimensiones de la experiencia estudiantil que permanecían invisibles en los registros institucionales. Lo que en las actas disciplinarias aparecía como "agresión física reiterada" o

"conductas disruptivas", en las narrativas biográficas emergía como síntoma de tramas vitales complejas: violencia intrafamiliar sostenida, duelos migratorios no elaborados, discriminación cotidiana, fragmentación de redes de cuidado.

Un hallazgo significativo atraviesa todas las narrativas: la mayoría de los estudiantes participantes manifestó que era la primera vez que alguien les preguntaba cómo se sentían realmente, que les pedía contar su historia completa sin juzgarlos. Este reconocimiento evidencia una dimensión crítica: en contextos de alta vulnerabilidad, las instituciones —incluida la escuela— tienden a gestionar comportamientos sin comprender las biografías que los producen. La posibilidad de narrar, de ser escuchado con atención genuina, operó como un acto de cuidado en sí mismo.

Ejes temáticos transversales: lo que las historias revelan

Del análisis transversal de las quince narrativas emergieron cuatro ejes que configuran las experiencias socioemocionales y de convivencia de los estudiantes:

1. Violencias estructurales que se encarnan en las biografías: El caso de María (nombre ficticio), estudiante de séptimo grado (2025), ilustra esta dimensión. Ella cuenta con un seguimiento disciplinario por agresión física y verbal hacia sus pares. Sin embargo, una lectura situada de su trayectoria vital permite desplazar la interpretación del "comportamiento problemático" hacia la comprensión de las violencias estructurales que se inscriben en su biografía. Su historia muestra violencia sistemática por parte de su madre, estancia bajo custodia del ICBF, convivencia con familiares de acogida. En una actividad sobre línea de vida, escribió: "Quiero dejar una vida de sufrimiento". Cuando le preguntamos cómo maneja los conflictos, respondió: "Yo no soy boba, a mí nadie me viene a pegar. El que me haga algo me las paga". Su "falta de regulación emocional" (REG) y sus "dificultades en resolución pacífica de conflictos" (RES) no son déficits individuales, sino estrategias de supervivencia aprendida en un contexto donde no responder con violencia implica ser victimizada.

2. Migración, duelo y fragmentación del cuidado: El caso de Valentina (nombre ficticio), estudiante de sexto grado (2025), tiene seguimiento por cutting (autolesiones), presenta señales de baja autoestima y refiere "no sentirse bien consigo misma". Añora su vida en Venezuela, donde su madre —que ahora trabaja todos los días en Colombia— pasaba tiempo con ella.

Narró: "En Venezuela estábamos juntos, vivíamos mejor. Acá nos faltan muchas cosas y además yo me siento sola. La regulación emocional está atravesada por condiciones estructurales: la necesidad económica que obliga a su madre a trabajar jornadas extenuantes, lo que fragmenta las redes de cuidado familiar.

3. La escuela como territorio ambivalente: Para algunos estudiantes, representa un refugio frente a la violencia del hogar o del barrio; para otros, es fuente de tensión, donde experimentan discriminación, fracaso académico o conflictos con pares. En su mayoría los estudiantes narraron que en la escuela "me siento bien", algunos manifestaron sentirse escuchados por sus docentes. Sin embargo, esos mismos estudiantes relataron experiencias de humillación en el aula, burlas o invisibilización de sus saberes territoriales.

4. Redes de cuidado fragmentadas y recursos invisibilizados. Aunque las redes institucionales de protección son frágiles, los estudiantes cuentan con recursos de cuidado que suelen permanecer invisibles: abuelas cuidadoras, hermanos que asumen roles parentales, prácticas culturales específicas (rezos, remedios caseros, consejos de mayores). Sin embargo, estos recursos raramente son reconocidos o valorados por la institución escolar. Una sabedora Mokaná narró, por ejemplo, que los conflictos los solucionan a través de círculos de la palabra acompañados de chicha dulce o agria, dependiendo de la gravedad del caso.

5. Narrar como práctica de cuidado: hallazgos sobre el proceso mismo. Más allá de los contenidos temáticos, el proceso mismo de recoger historias de vida produjo efectos que evidencian su potencial como dispositivo pedagógico de cuidado: (Reconocimiento y validación, elaboración simbólica, ordenar experiencias fragmentadas, deslinde entre "ser problema" y "tener problemas")

Estos hallazgos evidencian que las historias de vida trascienden la función de "técnica de recolección de información" para constituirse en práctica pedagógica de cuidado. No reemplazan la intervención psicológica especializada ni resuelven las condiciones estructurales, pero habilitan un espacio de escucha, reconocimiento y elaboración que resulta escaso en contextos escolares saturados.

Discusión

Las historias de vida como ética del cuidado situada

Los hallazgos dialogan con (Martínez Flores et at, 2021), quienes argumentan que la vulnerabilidad no es atributo individual, sino resultado de desigualdades estructurales, y que el cuidado debe entenderse como práctica relacional, interdependiente y situada territorialmente. Desde esta perspectiva, el cuidado deja de concebirse como asistencia unilateral para devenir en una praxis ética que reconoce la imbricación entre sujetos, contextos y estructuras de poder. Las historias de los estudiantes confirman esta perspectiva: sus dificultades socioemocionales no son déficits individuales sino expresiones de contextos que producen vulnerabilidad. Evaluar su "falta de regulación emocional" sin comprender su biografía constituye violencia institucional que responsabiliza individualmente lo que es producto estructural.

El dispositivo de historias de vida operó como práctica de cuidado porque permitió contextualizar, comprender la experiencia desde la lógica del narrador, y reconocer su agencia en medio de condiciones adversas. Como señala (Cornejo. et al, 2008), solicitar a alguien que narre su vida implica una toma de posición por parte del sujeto respecto de su propia historia, reconociéndose no solo como producto, sino también como productor y actor de ella. Esta "convocatoria existencial" tiene potencial terapéutico porque moviliza la capacidad del sujeto de significar su experiencia.

Como advierte (Cornejo. et al, 2008), el trabajo con relatos en contextos de vulnerabilidad exige cuidados específicos: no se trata de "extraer información", sino de crear condiciones para que emerja una narrativa que permita al sujeto significar su experiencia. Esto implica escucha no directiva, respeto por los silencios, claridad sobre los límites (no es terapia), y compromiso de retornar algo al narrador.

Interculturalidad crítica: reconocer saberes invisibilizados del cuidado

Los hallazgos sobre recursos culturalmente situados —abuelas que enseñan prácticas de regulación emocional ancestrales, remedios tradicionales, formas comunitarias de acompañamiento— dialogan con (Walsh, 2009, 2013) sobre interculturalidad crítica. La escuela busca "fortalecer habilidades socioemocionales" mediante programas estandarizados que ignoran que esas habilidades ya existen en formas culturalmente específicas. Un estudiante

Mokaná que aprende de su abuela a "calmarse hablando con los ancestros" está desarrollando regulación emocional, pero la escuela lo descalifica como "superstición".

Esta invisibilización constituye violencia epistémica (Santos, 2010) que la educación intercultural para la salud debe cuestionar. Una educación genuinamente intercultural no solo "incluye" la diversidad, sino que transforma concepciones de lo que cuenta como conocimiento válido. En el campo de las habilidades socioemocionales, esto implica reconocer y valorar las formas culturalmente situadas de cuidado emocional que ya existen en las comunidades.

Implicaciones para la educación intercultural para la salud

Los hallazgos tienen implicaciones directas para el diseño de estrategias pedagógicas:

1. Las habilidades socioemocionales no pueden abordarse descontextualizadamente. Una pedagogía del cuidado situada debe partir de la comprensión de condiciones estructurales (violencia, migración, discriminación, precariedad), no de modelos abstractos.

2. La escucha genuina, el reconocimiento y la validación son en sí mismas prácticas de cuidado con efectos pedagógicos.

3. Una educación intercultural para la salud debe reconocer y valorar los saberes del territorio sobre el cuidado emocional.

4. El fortalecimiento socioemocional no puede reducirse a intervenciones sobre individuos; requiere transformar condiciones institucionales que producen malestar.

A manera de conclusión

Las narrativas biográficas constituyen una herramienta pedagógica potente para abordar las habilidades socioemocionales y la convivencia escolar en contextos de alta vulnerabilidad y diversidad cultural. Esta investigación evidenció que, más allá de su función como técnica de recolección de información, el proceso mismo de narrar opera como dispositivo de cuidado: habilita espacios de escucha genuina, reconocimiento de la experiencia, validación del sufrimiento y elaboración simbólica que resultan escasos en contextos institucionales saturados.

Los hallazgos confirman que las dificultades socioemocionales y de convivencia no son déficits individuales sino expresiones de contextos que producen vulnerabilidad. Esta constatación desplaza el foco interpretativo del comportamiento hacia el análisis de las tramas sociohistóricas que configuran la experiencia estudiantil. Las historias de María y Valentina — representativas de patrones identificados en las quince narrativas — muestran cómo la violencia intrafamiliar, la migración, la discriminación, la precariedad económica y la fragmentación de redes de cuidado configuran las formas de relación que los estudiantes establecen en la escuela. Abordar estas dificultades exige, por tanto, una comprensión contextual y relacional. Responsabilizar individualmente a los estudiantes por conductas que se gestan en condiciones estructurales adversas no solo resulta analíticamente insuficiente, sino éticamente problemático, en la medida en que perpetúa lógicas de culpabilización y encubrimiento institucional de las desigualdades.

La educación intercultural para la salud, entendida desde una perspectiva crítica, debe reconocer y valorar los saberes del territorio sobre el cuidado emocional que ya existen en las comunidades, pero que la escuela invisibiliza. Las prácticas ancestrales, los saberes de las abuelas, las formas comunitarias de acompañamiento constituyen recursos de cuidado culturalmente situados que pueden dialogar con modelos académicos de desarrollo socioemocional, sin jerarquías epistémicas previas.

Finalmente, este capítulo evidencia que una pedagogía del cuidado situada no se reduce a técnicas o programas estandarizados sino que implica transformar las prácticas institucionales: crear espacios de escucha genuina, cuestionar formas de discriminación que fragmentan la convivencia, reconocer saberes invisibilizados, construir alianzas interinstitucionales para acompañar situaciones que exceden lo pedagógico, y comprometerse con el retorno de beneficios concretos a las comunidades que participan en la investigación.

En contextos como el de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria —marcados por violencia, migración, diversidad cultural y crisis de salud mental — estas transformaciones no son opcionales sino urgentes y éticamente impostergables.

Referencias bibliográficas

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf

Arango Meriño, L. J. (2023). *Habilidades socioemocionales y su incidencia en los procesos escolares*. Gaceta de Pedagogía(45), 273-285.

Baquero Montoya, Álvaro y De la Hoz Siegler, Ada. (2011). Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 14.

Benítez Hernández, María del Carmen y Ramírez, Liberio Victorino. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144.

Bolívar Botía, A., Segovia., J. D., & Fernández Cruz, M. (2006). *La investigación biográfico –narrativa en educación.* Grupo FORCE y Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario. https://doi.org/https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf

Bonet Morón, Jaime y Pérez Valbuena, Gerson. (2020). *20 AÑOS DE ESTUDIOS SOBRE EL CARIBE.* La Imprenta Editores S. A.

Carr, W. y. (2009). *Un enfoque crítico. Investigación-acción educativa. En el Manual SAGE de Investigación-acción educativa*. Sage Publications Ltd.

Comenares E, A. M. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación,* 102-115.

Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe,* 17(1), 29-39.

Departamento Administrativo Nacional de Estadistica - DANE. (2025). *Dane*. Dane: https://www.dane.gov.co

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoaamericana,* 6(1), 3-26. https://doi.org/https://doi.org/10.11156/aibr.060102

Erikson, E. (1987). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires.: Paidos.

Escuela y Pegagogía. (17 de Enero de 2023). *Escuela y pedagogia.* Escuela y pedagogia.: https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina.* Siglo del Hombre Editores - CLACSO.

Fals Borda, O., y Rahman, M. A. (1991). *Acción Y Conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación acción participativa.* Cinep.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Garelli, F., Mengascini, A., Dumrauf, A., & Cordero, S. (2023). Educación en salud y educación popular: ideas para problematizar, dialogar y transformar. *Revista de Pedagogía Crítica*, 21(30), 125 - 145.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa.* Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Marcia, J. E. (1980). *Desarrollo de la personalidad en la adolescencia.*

Martínez Flores, J., Pujal i Llombart, M., & Mora, E. (2021). Ëtica del Cuidado y Atención Pública en Salud Mental: Un Estudio de Caso en Barcelona. *Salud Colectiva - Universidad Nacional de Lanus*, 17, 1-18. https://doi.org/doi: 10.18294/sc.2021.2966

Menéndez, E. L. (2020). Modelo médico hegemónico: tendencias posibles y tendencias más o menos imaginarias. *Salud Colectiva - Universidad Nacional de lanús*, 16, 1-25.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Silva Beltrán , L. D., & Gualdrón Pinto, E. (2023). Narrativas de vida, un medio para sanar heridas sociales en entornos educativos. Praxis & Saber, 14(36), 1-20. https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15128

Tubino, F. (2005). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.* Pontificia Universidad Católica del Perú.

Universidad de Manizales. (2020). *La educación en salud como una importante estrategia de promoción y prevención.* Archivos de Medicina, 20(2), 490-504.

Viaña, Jorge; Tapia, Luis y Walsh, Catherine. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural.* Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2013). P*edagogías Decolonilaes - Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* Ediciones Abya-Yala. https://doi.org/http://www.abyayala.org/

Walsh, C. (9-11 de Marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Seminario "Interculturalidad y Educación"*. La Paz, Provincia del Carchi, Ecuador.

Wences, I. (2021). *Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica.* Revista de Ciencias Sociales., 9, 152-165.

Relación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y competencias interculturales en docentes de Ciencias Sociales en el contexto educativo de Cali.

Verónica Alexandra Castillo Mosquera[1]

Resumen

Este capítulo presenta los hallazgos de una investigación doctoral que analizó la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el desarrollo de competencias interculturales de una muestra intencional de 48 docentes de Ciencias Sociales de instituciones educativas oficiales de Santiago de Cali. El estudio se fundamentó en un enfoque holístico y en el método holopráxico, lo que permitió comprender la práctica educativa como una realidad compleja, dinámica y situada. Con un diseño descriptivo–correlacional y no experimental, se aplicaron cuestionarios tipo Likert, caracterizando, tanto los niveles de uso de las TIC como el desarrollo de competencias interculturales en sus dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal.

Los resultados muestran que el uso de las TIC se concentra en niveles intermedios, con predominio instrumental y limitada integración pedagógica. En cuanto a las competencias interculturales, se evidencia un mayor desarrollo en la dimensión actitudinal frente a debilidades en las dimensiones cognitiva y procedimental. El análisis correlacional, realizado mediante el coeficiente de Spearman, revela una relación positiva de baja intensidad entre ambas variables, lo que sugiere que las TIC pueden contribuir al fortalecimiento de prácticas interculturales siempre que su integración se realice desde enfoques pedagógicos críticos y contextualizados.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación; educación intercultural; personal docente; Ciencias Sociales; diversidad cultural.

1 *Magíster en educación, especialista en Administración de la Informática Educativa. Correo: veronicacastillo.est@umecit.edu.pa https://orcid.org/0009-0002-6019-5789*

Abstract

This chapter presents the findings of a doctoral research project that analyzed the relationship between the use of Information and Communication Technologies (ICTs) and the development of intercultural competencies in a purposive sample of 48 Social Studies teachers from public schools in Santiago de Cali. The study was based on a holistic approach and the holopraxic method, which allowed for an understanding of educational practice as a complex, dynamic, and situated reality. Using a descriptive-correlational and non-experimental design, Likert-type questionnaires were applied to characterize both the levels of ICT use and the development of intercultural competencies in their cognitive, procedural, and attitudinal dimensions.

The results show that ICT use is concentrated at intermediate levels, with a predominance of instrumental use and limited pedagogical integration. Regarding intercultural competencies, greater development is evident in the attitudinal dimension compared to weaknesses in the cognitive and procedural dimensions. The correlational analysis, carried out using Spearman's coefficient, reveals a low-intensity positive relationship between both variables, suggesting that ICTs can contribute to the strengthening of intercultural practices as long as their integration is carried out from critical and contextualized pedagogical approaches.

Keywords: Information and communication technologies; intercultural education; teaching staff; social sciences; cultural diversity.

Introducción

La diversidad cultural es una de las más importantes características de las sociedades actuales y, al mismo tiempo, uno de los grandes desafíos de los sistemas educativos. En Latinoamérica, y particularmente en Colombia, esta diversidad se expresa en la convivencia de distintos grupos étnicos, culturales y sociales, cuyas trayectorias históricas han estado marcadas por relaciones de desigualdad, exclusión y discriminación. Aunque, la Constitución Política de (1991) consagra a Colombia como una nación multiétnica y pluricultural, existen tensiones al interior de las instituciones educativas para la materialización de dicho reconocimiento tanto en el currículo, como en las dinámicas cotidianas de la vida escolar.

En este escenario, la educación intercultural es una perspectiva crítica y transformadora que promueve el respeto, el diálogo, la interacción de diversos saberes, cosmovisiones y la sana coexistencia entre las culturas que conviven en la escuela, en tanto, permite superar las visiones que históricamente han dominado en la educación y el currículo escolar: la homogenización cultural y el eurocentrismo.

Es así como, el enfoque intercultural en la escuela significa más que la inclusión instrumental de contenidos sobre diversidad cultural, implica la transformación profunda de las relaciones pedagógicas en el acto educativo, así mismo, integra los distintos saberes y conocimientos, así como, las formas de saber y comprender que habitan en la escuela. escolar. Es en esta medida fundamental, que los docentes desarrollen competencias interculturales, para posibilitar ambientes educativos inclusivos, justos, democráticos y diversos.

En este contexto, Santiago de Cali, Colombia es un escenario pertinente para el análisis de estas problemáticas, en tanto, es un territorio que históricamente se ha caracterizado por su diversidad cultural, en donde, habita población afrodescendiente, mestiza, comunidades indígenas y población migrante, sin embargo, es una ciudad donde se presentan profundas desigualdades sociales y económicas, muchas de ellas relacionadas con la marginalización, estigmatización y exclusión de las que han sido objeto las comunidades consideradas como "minorías étnicas" en el territorio, realidades que se manifiestan en las instituciones educativas oficiales de la ciudad, donde convergen estudiantes diversos culturalmente, y donde los docentes enfrentan el desafío de incluir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje esa diversidad sociocultural.

Es en esta medida que, en las instituciones educativas, es el área de Ciencias Sociales la llamada a liderar los espacios para la formación ciudadana, el análisis y la interpretación de perspectivas con un enfoque crítico de las distintas realidades que convergen en el territorio, en tanto, dentro de sus lineamientos curriculares aborda ejes fundamentales como la cultura, la identidad, la ciudadanía, los derechos humanos, la memoria histórica, entre otros. Sin embargo, el gran desafío es hacerlo desde un enfoque intercultural.

Para esto, el área de ciencias sociales debe aprovechar el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como recursos que pueden posibilitar la transformación el acto educativo, en tanto, permiten un mayor

acceso a la información, a la comunicación y a la construcción del conocimiento a través distintas fuentes, contextos, visiones y versiones. Además, favorecen el desarrollo de modelos pedagógicos flexibles, el aprendizaje significativo y colaborativo, las metodologías activas y el desarrollo de competencias útiles para la vida.

Por tal razón, es pertinente analizar la relación que existe entre el uso de las TIC y el desarrollo de competencias interculturales desde la mirada de los docentes de ciencias sociales, quienes tienen la gran responsabilidad de liderar procesos, identificar posibles oportunidades, pero también limitaciones para el desarrollo de estas competencias en la escuela.

Problema de investigación y pertinencia del estudio

Santiago de Cali es reconocida por la diversidad étnica y cultural de sus habitantes, resultado de procesos históricos de migración interna asociados a la prestación de servicios, la cercanía con el puerto de Buenaventura, y el conflicto armado y social ininterrumpido que ha padecido Colombia por más de 70 años. Dichas migraciones han diversificado la población caleña y en la actualidad habitan en el territorio mestizos, afrodescendientes y comunidades indígenas, así mismo, existe una fuerte presencia de población migrante extranjera proveniente de Venezuela, que como consecuencia del conflicto político han llegado al país. Sin embargo, distintas investigaciones evidencian que, en los sistemas educativos con población culturalmente diversa, el ejercicio docente continúa reproduciendo enfoque eurocentristas y homogenizantes. Así lo exponen, Posada Escobar y Rozo Sandoval (2023) en su investigación, en la cual manifiestan que, en contextos escolares multiétnicos y multiculturales se privilegian contenidos con narrativas eurocéntricas. De manera similar, Caína Mora (2019), en su tesis de maestría indica que dentro de las practicas pedagógicas de la escuela se evidencia la reproducción de la cultura dominante, con una limitada reflexión sobre las relaciones de poder y la diversidad cultural. Incluso, ocurre lo mismo al interior de la educación superior, en donde, a pesar de los discursos sobre la intercultural se continúan invisibilizando los saberes propios de las comunidades que coexisten en las universidades, como lo plantean Benavides Cortés y García-Ramírez (2022).

Por lo anterior, es necesario problematizar sobre la insuficiente inclusión de la diversidad cultural dentro del currículo escolar y como, en la mayoría de los casos esta se limita a la celebración y/o conmemoración de fechas históricas y tradiciones culturales, es decir, a la folclorización de las tradiciones culturales. En este escenario, las ciencias sociales deben transitar de la integración a la inclusión de la diversidad en las trayectorias educativas de los educandos, e incluir, dentro de la práctica pedagógica docente, conocimientos y saberes que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos, plurales, reflexivos, que valoren su diversidad.

En este mismo escenario, y aunque en la última década debido las políticas públicas impulsadas por los gobiernos locales se ha transitado hacia el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica y el cierre de brechas digitales, así mismo, el acceso a internet en las sedes educativas oficiales ha aumentado y favorecido la presencia y disponibilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas de clase, no hay una articulación real entre esta y las posibilidades de innovación en el acto educativo. En el área de ciencias sociales, las TIC han sido empleadas como herramientas de comunicación y de gestión operativa, dejando de lado su potencial en el análisis crítico de la realidad, posibilitando, por ejemplo, el acceso a variadas fuentes de información. Esta tensión entre la limitada incorporación de la interculturalidad y el insuficiente uso reflexivo de las TIC es el epicentro de esta investigación.

Por tal motivo, es pertinente analizar cómo los docentes de ciencias sociales integran las TIC dentro de su práctica pedagógica y en qué medida dicha integración se puede relacionar con el desarrollo de competencias interculturales en los contextos educativos. El estudio se centra en describir los niveles de uso de las TIC en sus diferentes dimensiones, en caracterizar el desarrollo de las competencias interculturales en sus componentes cognitivo, procedimental y actitudinal, y a examinar la relación existente entre ambas variables en el contexto educativo caleño. Además, el análisis de esta relación permite identificar el impacto pedagógico que el uso de las TIC tiene para la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos diversos culturalmente.

Desde esta perspectiva, la pertinencia del estudio radica en el aporte empírico al campo de la investigación educativa, encaminados a orientar procesos de reflexión y formación docente en contextos como el de Santiago de

Cali. comprender la relación entre el uso de las TIC y el desarrollo de competencias interculturales es fundamental para avanzar hacia propuestas pedagógicas más inclusivas, críticas, contextualizadas y consecuentes la realidad sociocultural actual.

Fundamentación teórica

El análisis de la relación entre el uso de las TIC y el desarrollo de competencias interculturales en docentes de Ciencias Sociales tiene una fundamentación teórica que articula la educación intercultural, el enfoque por competencias, las Ciencias Sociales y estudios sobre integración pedagógica de las tecnologías en las prácticas pedagógicas.

Educación intercultural y diversidad cultural

La educación interculturalidad en el contexto latinoamericano es una respuesta crítica frente a los modelos educativos tradicionales que, históricamente se han fundamentado desde una perspectiva hegemónica del conocimiento y de la cultura. Es así como, en esta región, la interculturalidad trasciende al pluriculturalismo o el reconocimiento superficial de la diversidad, y se entiende como una transformación política a los procesos históricos de colonialidad y exclusión, como lo señala Catherine Walsh (2009), quien el respecto manifiesta que, la interculturalidad "no es simplemente un hecho de coexistencia entre culturas, sino un proyecto político, ético y epistémico orientado a transformar las relaciones de poder que producen desigualdad" (2009, pág. 47).

A esto hace referencia Freire (2004), cuando advierte que acto educativo es político, en tanto, tiene una intencionalidad, contribuye a la reproducción de las relaciones de poder o a la emancipación de los sujetos. Es así que, la educación intercultural crítica, en tanto enfoque político, implica un cuestionamiento a las formas de conocimiento y a los saberes que han sido históricamente legitimados en la escuela. A partir de la comunicación dialógica y horizontal entre culturas, se reconocen y valoran las cosmovisiones y saberes de las comunidades que han sido, a través de la historia, excluidas y maginadas.

En Colombia, transitar hacia la educación con un enfoque intercultural es pertinente debido a la legitimación en la Constitución de la diversidad étnica y cultural. Sin embargo, como lo señalan diversos estudios, este reconocimiento

no siempre cambia las prácticas pedagógicas, en tanto, estas continúan reproduciendo enfoques monoculturales que "integran la diversidad solo de manera superficial, sin cuestionar las estructuras curriculares ni las relaciones de poder existentes" (Dietz, 2012, pág. 89).

Enfoque por competencias y competencias interculturales en la formación docente

La política educativa de Colombia con la implementación de los lineamientos curriculares y profundizada con los estándares básicos está orientada al desarrollo de competencias, entendidas estas como saber hacer en contexto, es decir, "la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron" (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 12).

Sin embargo, la educación centrada en el desarrollo de competencias ha sido fuertemente cuestionada en Colombia porque no surge como respuesta a las necesidades e intereses propios del país, sino que es una exigencia de los organismos multilaterales extranjeros como el Banco Mundial BM, el Fondo Monetario Internacional FMI, la Unión Europea UE y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, que orientan la educación desde una lógica utilitarista, funcional a la cualificación de mano de obra, es decir, condicionada a intereses económicos. En este sentido, Tobón (2013) sugiere que limitar la educación al desarrollo de competencias desde esta perspectiva, puede desconocer que su objetivo debe ser formación humana integral, la construcción de proyectos de vida y la movilidad social.

En este escenario, la educación intercultural puede resignificar el enfoque por competencias, en tanto, no sólo abre la posibilidad de articular el ser, el saber hacer y el saber ser con el desarrollo de capacidades para vivir juntos, fortalecer la convivencia democrática, el respeto por las diferencias, la resolución pacífica y dialogada de conflictos y como lo plantea la UNESCO en el informe de Delors (1997), la educación debe orientarse a "formar ciudadanos capaces de vivir juntos en sociedades culturalmente diversas, desde el respeto y la solidaridad" (p. 15). Además, la educación intercultural, desde una perspectiva crítica plantea el reto de cambiar las estructuras de poder, en ese sentido, va más allá del convivir y aceptar la diversidad y busca transformar. Ante este reto, es pertinente hablar de competencias interculturales.

El concepto de competencias interculturales ha sido ampliamente desarrollado en el contexto internacional. Alineada con la UNESCO y desde una visión funcionalista y fundamentada en resultados Karla Deardorff (2006) define la competencia intercultural como "la habilidad de comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales, basada en actitudes de respeto, conocimientos culturales y habilidades de interacción" (p. 247). Es decir, que al igual que el enfoque para el desarrollo de competencias, integra tres dimensiones: cognitiva (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser). Desde esta mirada, las competencias interculturales son, además del conocimiento sobre otras culturas, procesos de reflexión y cuestionamiento de la propia identidad cultural.

Desde una perspectiva psicológica-evolutiva, Milton Bennet (2004) asume la competencia intercultural como un proceso de desarrollo, en el cual, se pasa de una visión etnocéntrica (propia cultura superior, centro y única realidad) a una etnorelativa (propia cultura es una, entre múltiples realidades posibles). En esta misma línea, pero desde el aprendizaje de idiomas Byram & Masuhara (2013), asumen esta competencia como la capacidad de reconocer la diferencia/ diversidad cultural y cuestionar la propia identidad.

En el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales, las competencias interculturales son particularmente relevantes, dado que el área aborda dentro de sus contenidos la historia, el análisis e interpretación de perspectivas, las culturas, las identidades y la ciudadanía, estas deben hacerse con un enfoque crítico. Pagés (2009) señala que la enseñanza crítica de las Ciencias Sociales debe permitir que los estudiantes comprendan que existen diversidad de interpretaciones del pasado y del presente, así como desigualdades y relaciones de poder injustas en la realidad social.

En este escenario, el desarrollo de competencias interculturales requiere la transformación del rol del docente. Según Aguado, Gil y Mata (2008), los docentes deben ser capaces de "interpretar la diversidad como un recurso pedagógico y no como un problema" (p.15), para esto es necesario que desde el momento de la planeación del acto educativo promuevan prácticas pedagógicas orientadas al respeto, el diálogo, teniendo en cuenta distintos saberes, cosmovisiones y realidades que conviven en el aula. En ese sentido, la formación de los docentes para el desarrollo de estas competencias es vital para la construcción de una sociedad que promueva la equidad y la justicia social.

Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC han generado importantes transformaciones en el contexto educativo, porque permite ampliar el acceso a la información y la interconectividad en un mundo cada vez más globalizado. Como lo plantea Area (2010), estas posibilitan a la innovación pedagógica si se articulan con metodologías activas, que favorezcan el aprendizaje significativo y colaborativo. Sin embargo, advierte que su uso en el aula se limita a funciones instrumentales, sin una reflexión pedagógica profunda.

En este mismo sentido, diversas investigaciones señalan que una integración positiva de las TIC en el aula requiere que las competencias docentes trasciendan el dominio técnico de esta herramienta. Mishra y Koehler (2006), a través del modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), señalan la importancia de integrar el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar en los procesos de enseñanza-aprendizaje para un uso significativo. Sin esta articulación, las TIC se reducen a herramientas de apoyo en prácticas tradicionales.

Las TIC, las Ciencias Sociales y competencias interculturales

En contextos culturalmente diversos, las TIC son oportunidades para promover el aprendizaje intercultural, en tanto, posibilitan el acceso a múltiples perspectivas, fuentes históricas, realidades, saberes y experiencias culturales. Banks (2016), afirma que el uso crítico de herramientas digitales favorece una educación multicultural que "desafíe los discursos dominantes y amplíe las perspectivas desde las cuales se interpreta la realidad social" (p. 63).

Sin embargo, cuando se les da a las TIC un uso descontextualizado o exclusivamente instrumental se desaprovecha el potencial que tienen para el desarrollo de competencias interculturales. Es por tal razón que, analizar esta relación a partir de docentes de Ciencias Sociales es pertinente porque permite identificar las tensiones existentes entre el discurso educativo y la práctica pedagógica cotidiana, así como los retos que enfrenta la formación profesoral en contextos caracterizados por la diversidad cultural como el de Santiago de Cali.

Metodología

Esta investigación se desarrolló desde el enfoque holístico de la ciencia, el cual permite comprender los procesos educativos como realidades complejas, dinámicas y contextualizadas. Este enfoque trasciende las limitaciones del

positivismo tradicional el cual, en el campo educativo, tiende a fragmentar y reducir la realidad a mediciones de variables aisladas, con el fin de lograr leyes universales invisibilizando los procesos históricos, la diversidad cultural, el entorno en el que se da la práctica pedagógica. Mientras el enfoque aquí planteado, propone una perspectiva integral en el análisis de las relaciones entre las dimensiones pedagógicas, culturales, contextuales y tecnológicas que intervienen en la práctica educativa.

En concordancia con lo anterior, se adoptó el método holopráxico propuesto por Hurtado de Barrera (2000), el cual orienta la investigación hacia la comprensión sistemática de los fenómenos educativos desde sus múltiples dimensiones. Este método reconoce la interdependencia de los componentes sociales, culturales, pedagógicos que interactúan en el acto educativo lo cual permite generar conocimientos pertinentes y contextualizados a la realidad e intereses de los sujetos.

Tipo y diseño de investigación

Esta investigación es de tipo proyectivo, en tanto pretende, a través de la comprensión de una realidad educativa concreta generar conocimiento que contribuya a su mejora, sin que ello implique el diseño o la implementación de una propuesta de intervención en el presente capítulo.

Desde el punto de vista del diseño, esta es una investigación de campo, transeccional y contemporánea, dado que los datos fueron recolectados directamente en el escenario natural de los participantes, en un único momento temporal y en relación con un fenómeno actual, además el diseño es no experimental, dado que las variables del estudio no fueron manipuladas, sino que fueron observabas y registradas tal como se manifestaban dentro de la práctica pedagógica de los docentes de ciencias sociales. En ese sentido, a través de este enfoque fue posible analizar la relación existente entre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el desarrollo de competencias interculturales en docentes de Ciencias Sociales, sin intervenciones en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Contexto y participantes

La investigación se realizó en la ciudad de Santiago de Cali, capital del departamento del Valle del Cauca y epicentro económico, político, social y cultural del suroccidente colombiano. La ciudad de se caracteriza por la diversidad

étnica y cultural de sus habitantes, entre los cuales se presentan altos niveles de desigualdad y exclusión social. Este contexto es coherente con el análisis de las competencias interculturales, den tanto, convergen estudiantes y docentes con trayectorias étnicas, sociales y culturales diversas.

La población estudiada estuvo conformada por un muestreo intencional de 48 docentes, cuyos criterios de inclusión fueron su vinculación como docentes nombrados en propiedad en el área de ciencias sociales que laboran en instituciones educativas oficiales en educación básica secundaria y media, que abarcaran diversas comunas y corregimientos de la ciudad. Los participantes presentaban diversas trayectorias en términos de formación académica y experiencia docente.

Variables de estudio

Fueron 2 las variables de la investigación: la primera, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC y la segunda, las competencias interculturales. El uso de las TIC fue analizado con perspectiva multidimensional, que incluyó las competencias tecnológica, pedagógica, comunicativa, de gestión y de investigación, en coherencia con los lineamientos determinados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). Esta variable logró identificar además tanto el nivel de dominio técnico de las tecnologías, como su integración pedagógica en la práctica docente cotidiana.

De otro lado, las competencias interculturales se abordaron desde un enfoque integral, considerando las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal. Esta categorización posibilitó analizar conocimientos que tienen los docentes de ciencias sociales sobre diversidad cultural, además, sus habilidades para gestionar situaciones interculturales en el aula y actitudes frente a la diferencia cultural.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta, mediante dos cuestionarios tipo escala con formato Likert. El primer cuestionario caracterizó el uso de las TIC en la práctica pedagógica de los docentes, mientras que el segundo identificó su nivel de desarrollo de competencias interculturales. Ambos instrumentos se elaboraron a partir de referentes teóricos y normativos coherentes con las variables estudiadas, y fueron sometidos a validación por

expertos quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems. Asimismo, se efectuó un análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose valores que indicaron adecuada consistencia interna.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en varias fases. En la primera se realizó la revisión y análisis documental y la delimitación teórica de las variables, lo que permitió construir los instrumentos para la recolección de datos. Luego, se gestionaron los permisos institucionales para acceder a las instituciones educativas y aplicar los cuestionarios.

Antes de diligenciar los cuestionarios se informó a los docentes los objetivos del estudio y las características de su participación. La aplicación de los instrumentos se realizó de manera presencial y virtual de acuerdo con las condiciones de cada institución, garantizando en cada momento la voluntariedad y confidencialidad de la información.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó a través de procedimientos descriptivos e inferenciales, empleando técnicas estadísticas apropiadas para el tipo de variables. Primero se realizó un análisis descriptivo para identificar tendencias en el uso de las TIC y en el nivel de desarrollo de competencias interculturales. Posteriormente, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman para determinar la relación entre ambas variables, dado el carácter ordinal de los datos. El análisis se completó con una interpretación cualitativa de los resultados que permitió contextualizar los hallazgos y contrastarlos con los referentes teóricos del estudio.

Consideraciones éticas

La investigación obedeció a los principios éticos que son aplicables a estudios con participantes humanos, garantizando la voluntariedad, el anonimato de los docentes y la confidencialidad de la información recolectada. Los datos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Asimismo, se usaron de herramientas de inteligencia artificial (Google, 2024) como apoyo técnico en el proceso de redacción y síntesis de ideas. Dicho uso se limitó a aspectos formales de escritura, manteniendo la autoría intelectual y el análisis crítico de los resultados en mano de la investigadora.

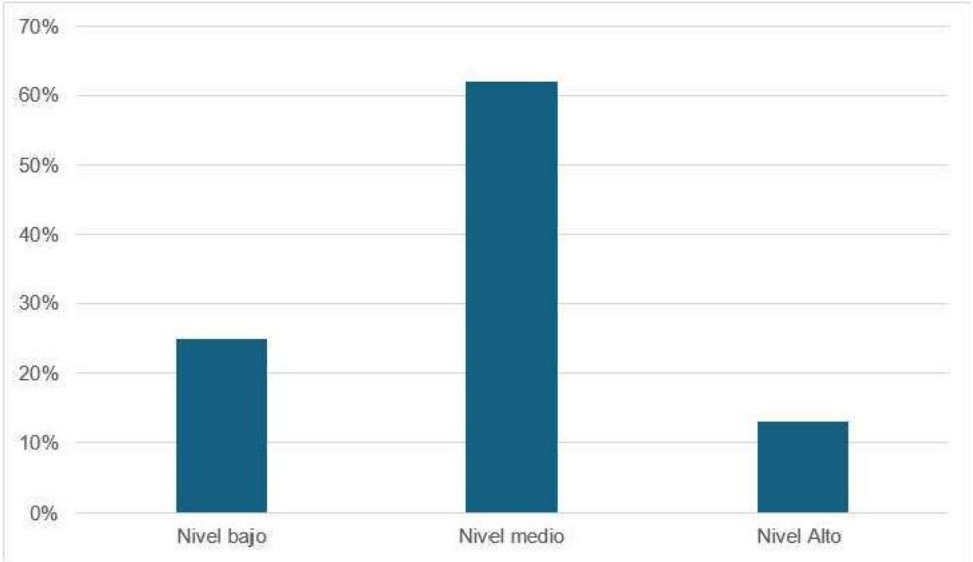
Resultados

Esta sección presenta los resultados del análisis de los cuestionarios aplicados a una muestra intencional de 48 docentes de ciencias sociales de instituciones educativas oficiales de Santiago de Cali, lo cual implica que las tendencias identificadas corresponden a este grupo y no pueden generalizarse a la totalidad de los docentes de ciencias sociales de la ciudad. Los hallazgos se organizan en tres apartados: uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente, desarrollo de competencias interculturales y relación entre ambas variables. Para su presentación se utilizan figuras que sintetizan las tendencias identificadas.

Uso de las TIC en la práctica docente

El análisis descriptivo del uso de las TIC muestra que la mayoría de los docentes presenta un nivel medio de integración tecnológica, caracterizado por un uso frecuente de herramientas digitales básicas y una incorporación limitada de las TIC en procesos pedagógicos complejos. Básicamente, como se observa en la Figura 1, el 62% de los docentes se ubica en un nivel medio de uso de las TIC, mientras que el 25% se sitúa en un nivel bajo y solo el 13% alcanza un nivel alto de integración.

Figura 1. *Nivel de integración de las TIC en docentes de Ciencias Sociales*

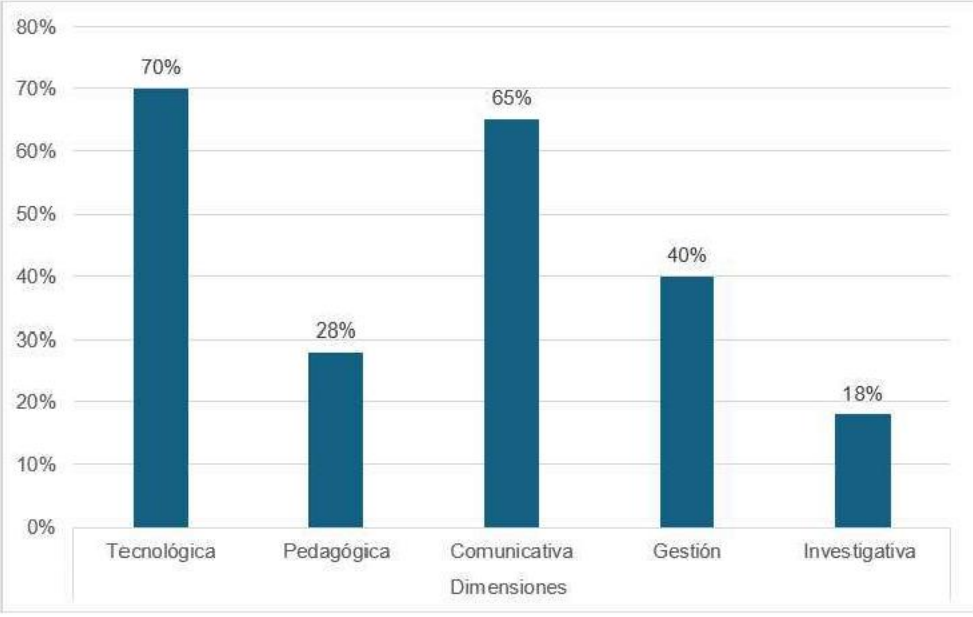


Nota. Elaboración propia

Al analizar los resultados por dimensiones, se evidencia una integración desigual de las TIC en la práctica docente. Como se observa en la Figura 2, la dimensión tecnológica presenta el mayor nivel de desarrollo, con aproximadamente un 70% de los docentes que manifiestan dominio funcional de herramientas digitales básicas, como procesadores de texto, presentaciones y buscadores de información. De manera similar, la dimensión comunicativa alcanza un 65%, asociada principalmente al uso de plataformas digitales para la comunicación institucional y el intercambio de información académica, mientras, la dimensión de gestión, que se refiere al uso en la planificación y organización de las actividades escolares de herramientas digitales tiene cerca de 40%.

En contraste, la dimensión pedagógica presenta porcentajes significativamente más bajos: solo el 28% de los docentes reporta utilizar las TIC para promover estrategias de aprendizaje colaborativo, análisis crítico de la información o construcción colectiva del conocimiento. Aún más limitada resulta la dimensión investigativa, en la que apenas un 18% de los participantes señala emplear las TIC para procesos de sistematización, indagación o reflexión sobre la práctica pedagógica. Estos resultados evidencian un predominio de usos instrumentales de la tecnología, orientados al apoyo de prácticas tradicionales de enseñanza.

Figura 2 *Porcentaje de uso de las TIC por dimensiones en docentes de Ciencias Sociales*

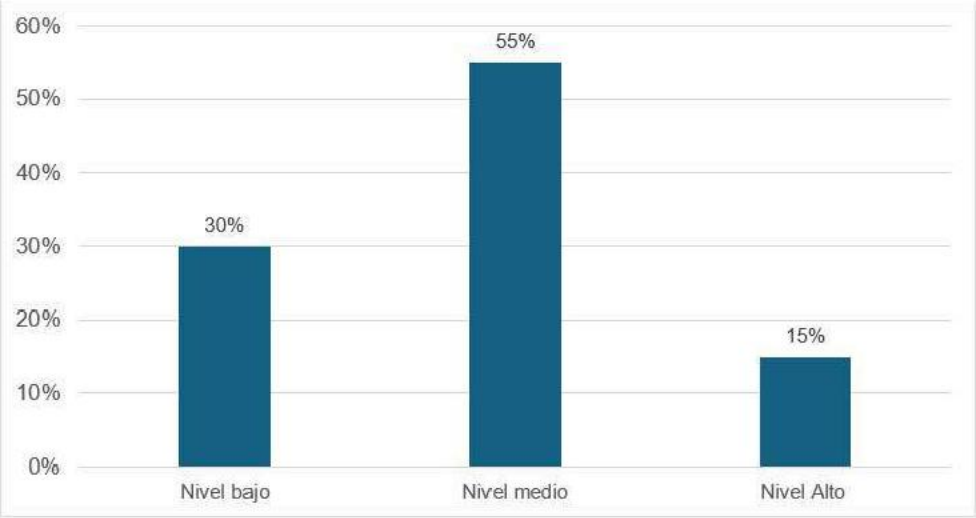


Nota. Elaboración propia

Desarrollo de competencias interculturales

En relación con las competencias interculturales, los resultados revelan un desarrollo heterogéneo entre sus distintas dimensiones. De manera general, como se observa en la Figura 3 el 55% de los docentes se ubica en un nivel medio de desarrollo de competencias interculturales, el 30% en un nivel bajo y únicamente el 15% en un nivel alto.

Figura 3 *Nivel de desarrollo de competencias interculturales en docentes de Ciencias Sociales*



Nota. Elaboración propia

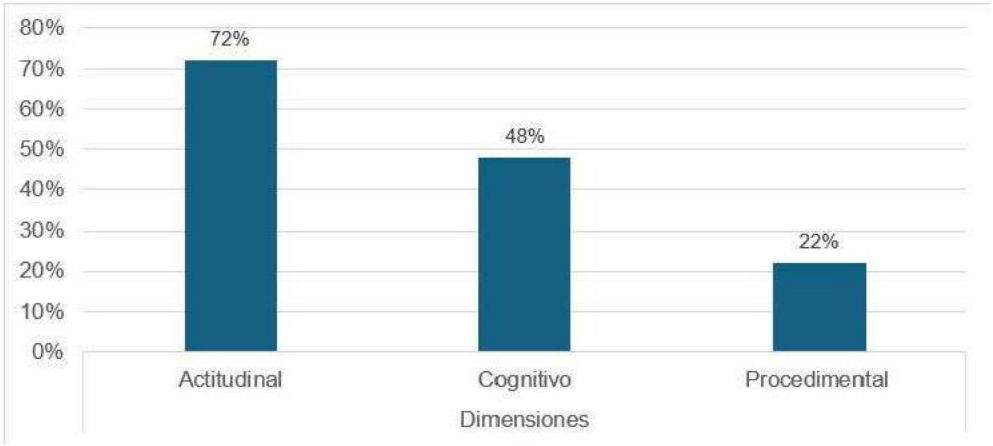
Con relación a las dimensiones, la figura 4 muestra que la dimensión actitudinal es la que alcanza los porcentajes más elevados: cerca del 72% de los docentes manifiesta actitudes favorables hacia el respeto por la diversidad cultural, la valoración de las diferencias y la disposición al diálogo intercultural. Estos resultados una actitud favorable a la interculturalidad en el discurso docente.

Sin embargo, esta tendencia no se refleja de manera equivalente en la dimensión procedimental, donde solo el 22% de los docentes evidencia prácticas pedagógicas orientadas a la gestión de la diversidad cultural en el aula. La dimensión cognitiva se sitúa en un nivel intermedio, con un 48% de los docentes que demuestran conocimientos generales sobre diversidad cultural y normatividad educativa relacionada con la interculturalidad, aunque con limitaciones en el análisis crítico de las desigualdades históricas y sociales.

La diferencia entre las dimensiones pone en evidencia una brecha entre actitudes y prácticas, lo que sugiere que la interculturalidad es asumida

principalmente como un valor discursivo, sin una traducción sistemática en la acción pedagógica.

Figura 4 *Distribución porcentual de las competencias interculturales por dimensiones en docentes de Ciencias Sociales.*



Nota. Elaboración propia

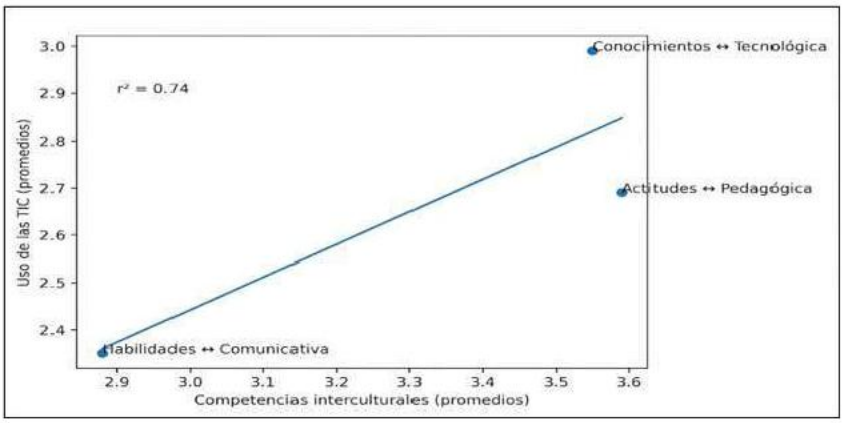
Relación entre el uso de las TIC y las competencias interculturales

El análisis de la relación entre el uso de las TIC y el desarrollo de las competencias interculturales permitió identificar una asociación positiva de baja intensidad entre ambas variables. Como se observa en la Figura 4, el 38 % de los docentes que presentan niveles medio–altos de uso pedagógico de las TIC también se ubican en niveles medios o altos de competencias interculturales, especialmente en la dimensión procedimental.

Por el contrario, entre los docentes cuyo uso de las TIC es predominantemente instrumental, el 62% se concentra en niveles bajos de desarrollo de competencias interculturales. Este patrón sugiere que una mayor integración pedagógica de las tecnologías se asocia con prácticas docentes más sensibles a la diversidad cultural

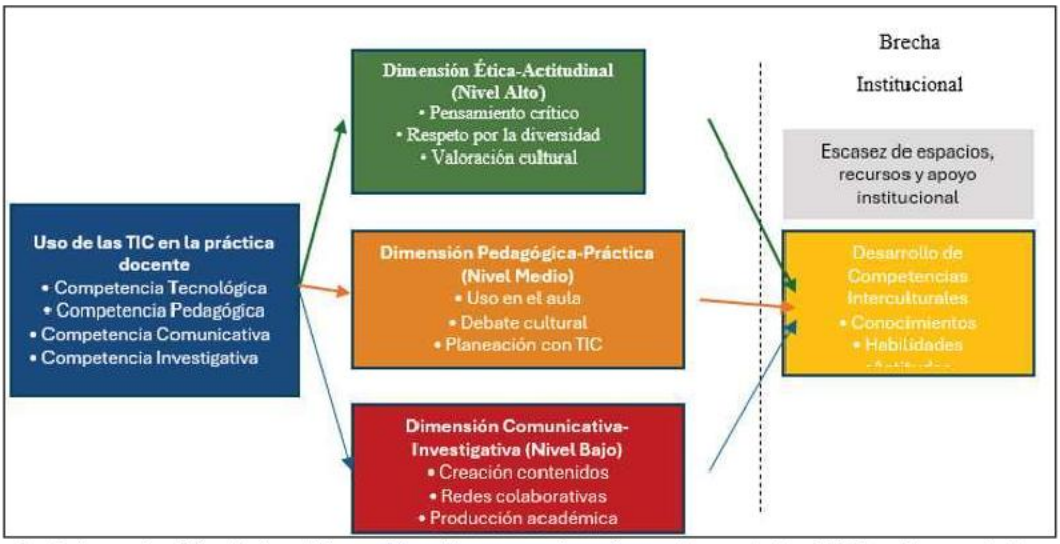
En ese sentido, la Figura 5 permite visualizar una fuerte correlación positiva (r = 0,86) entre el uso de las TIC y las competencias interculturales. Esta relación indica que, a medida que los docentes fortalecen sus habilidades tecnológicas, también tienden a mejorar sus capacidades para gestionar la diversidad en el aula.

Figura 5 . *Relación entre el uso de las TIC y las competencias interculturales en docentes de ciencias sociales.*



Nota. El gráfico de dispersión muestra una correlación positiva fuerte entre el uso de las TIC y las competencias interculturales (r = 0,86; r² = 0,74). Se observa un mayor desarrollo en las dimensiones actitudinales y éticas, y un nivel medio en la aplicación práctica y colaborativa de las TIC. Elaboración propia Elaboración propia

A partir de los datos obtenidos en la figura 6 que presenta el análisis de los resultados, en el que se observa un desempeño alto en las dimensiones éticas y actitudinales, donde el análisis crítico de la información coincide con una profunda valoración del respeto a la diversidad y la importancia del conocimiento cultural. No obstante, existe un nivel de desarrollo medio en la aplicación práctica; aunque los docentes usan las TIC para preparar clases y debaten temas culturales, muestran debilidades significativas en la creación de contenidos propios y en la participación en redes colaborativas para fomentar el intercambio intercultural. Finalmente, los resultados subrayan una brecha institucional, que actúa como un muro, en tanto el alto compromiso personal de los profesores contrasta con el insuficiente fomento de espacios y recursos reales por parte de las instituciones para materializar estas competencias. En conjunto, los resultados indican que el uso reflexivo de las TIC puede constituirse en un elemento articulador de prácticas pedagógicas interculturales, siempre que esté acompañado de procesos formativos y pedagógicos más amplios.



Nota. La interpretación de los datos obtenidos muestra cómo el uso de las TIC incide en el desarrollo de las competencias interculturales a través de dimensiones mediadoras. Los resultados evidencian un mayor fortalecimiento en la dimensión ética-actitudinal, un nivel medio en la dimensión pedagógica-práctica y una brecha significativa en la dimensión comunicativa-investigativa, asociada a la limitada creación de contenidos, participación en redes colaborativas y respaldo institucional. Elaboración propia.

Discusión

La discusión interpreta los resultados con base en el marco teórico e investigaciones previas, con el propósito de comprender los alcances pedagógicos que tiene el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el desarrollo de competencias interculturales en docentes de Ciencias Sociales, situando el análisis en el contexto de Santiago de Cali. Desde esta perspectiva, la discusión se estructura en cuatro ejes analíticos: la integración pedagógica de las TIC, el desarrollo diferencial de las competencias interculturales, la relación entre ambas variables y las implicaciones del contexto urbano y multicultural en el que se inscribe el estudio.

Integración pedagógica de las TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Los resultados evidencian que la integración de las TIC en la práctica docente se caracteriza por su uso predominantemente instrumental, concentrado principalmente en las dimensiones tecnológica y comunicativa. Esta tendencia coincide con lo señalado por Area (2012), cuando plantea que, en la escuela, la incorporación de las tecnologías digitales se limita al uso de herramientas básicas, sin que ello implique una transformación de las prácticas pedagógicas.

Tal como ocurre en este estudio, en donde los docentes expresan un dominio funcional de herramientas digitales, sin embargo, presentan dificultades para integrarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales con sus estudiantes de manera pedagógica y crítica. En ese sentido, continúan utilizando las TIC como herramientas de apoyo a prácticas tradicionales lo que limita su potencial para favorecer aprendizajes coherentes, significativos y contextualizados. En este escenario es necesario retomar los postulados de Coll, Mauri y Onrubia (2008), quienes consideran que, para consolidar las TIC como mediadoras de los procesos de aprendizaje es necesario replantear las prácticas pedagógicas de los docentes y el acto educativo

En este contexto, el área de las Ciencias Sociales como conjunto de disciplinas orientadas al análisis crítico de la realidad social, política, histórica, cultural, se debe encaminar, tal como lo señala Giroux (2013), a la formación de sujetos críticos capaces de analizar, interpretar y transformar su entorno. No obstante, los resultados del estudio evidencian que los docentes objeto de la muestra desaprovechan las TIC como recursos que posibilitan esa reflexión crítica de la realidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto tan diverso como el de Cali.

Desarrollo de competencias interculturales: entre la disposición y la acción pedagógica

Respecto a las competencias interculturales, los resultados muestran un desarrollo desigual entre sus dimensiones: la dimensión actitudinal predomina, mientras que las dimensiones cognitiva y procedimental presentan debilidades. Este hallazgo se ajusta al modelo de Deardorff (2006), que considera las actitudes como punto de partida necesario pero insuficiente para el desarrollo de competencias interculturales de manera integral. La elevada disposición de los docentes hacia el respeto por la diversidad podría reflejar discursos institucionales y normativos que promueven la inclusión; sin embargo, la escasa traducción de esas actitudes en prácticas concretas sugiere que la interculturalidad sigue siendo, en muchos casos, un principio declarativo.

Walsh (2009, 2017) advierte que un enfoque funcional de la interculturalidad tiende a despolitizar las relaciones culturales y evita el cuestionamiento de desigualdades estructurales legitimándolas. En el contexto caleño, con profundas

desigualdades sociales, la brecha entre actitudes y prácticas adquiere especial relevancia. En este escenario, las Ciencias Sociales ofrecen un espacio privilegiado para abordar críticamente estas realidades, pero los hallazgos indican que los docentes enfrentan dificultades para convertir el enfoque intercultural en estrategias pedagógicas concretas, limitando el impacto formativo de esta área del conocimiento.

Relación entre el uso de las TIC y las competencias interculturales

Uno de los aportes centrales del estudio es el análisis de la relación entre uso de las TIC y desarrollo de competencias interculturales. Se identificó una asociación positiva de baja intensidad entre ambas variables, lo que sugiere que una mayor integración pedagógica de las TIC se relaciona con niveles superiores de competencias interculturales, especialmente en la dimensión procedimental. Este hallazgo coincide con investigaciones que resaltan el potencial de las tecnologías digitales para favorecer experiencias de aprendizaje interculturales cuando su uso está mediado por enfoques pedagógicos críticos (Byram, 1997; UNESCO, 2013).

No obstante, la baja intensidad de la relación confirma que las TIC no son por sí solas determinantes para el desarrollo intercultural. Desde el modelo TPACK (Mishra, Cain, & Koehler, 2015), este resultado puede entenderse como consecuencia de la falta de articulación entre conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar: sin esa articulación, las TIC tienden a reproducir prácticas tradicionales, incluso en contextos diversos. En consecuencia, el potencial intercultural de las TIC está condicionado a la intencionalidad pedagógica del docente y de su capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten diálogo intercultural, reflexión crítica y participación activa. En Cali, estas experiencias podrían ayudar a visibilizar identidades culturales múltiples y a problematizar desigualdades sociales.

Contexto sociocultural de Cali y mediaciones pedagógicas

Finalmente, los resultados deben interpretarse considerando las condiciones socioculturales e institucionales del contexto. Santiago de Cali concentra diversidad cultural significativa y profundas desigualdades sociales que afectan las dinámicas escolares. Estas condiciones inciden en las posibilidades de integrar

pedagógicamente las TIC y en el desarrollo de competencias interculturales.

Los hallazgos refuerzan la idea de que el uso de las TIC y el desarrollo intercultural están mediados por factores estructurales, formativos e institucionales. Como advierten Banks (2015) y Walsh (2017), avanzar hacia una educación intercultural crítica requiere transformaciones pedagógicas profundas que trasciendan la mera incorporación tecnológica y atiendan a la revisión del currículo, las prácticas docentes y las relaciones de poder en la escuela.

Proyecciones y aportes derivados del estudio

A partir de los resultados obtenidos, el estudio abre diversas proyecciones académicas, pedagógicas e investigativas que contribuyen a fortalecer el campo de la educación intercultural mediada por las TIC, particularmente en contextos culturalmente diversos como el de la ciudad de Santiago de Cali.

En primer lugar, los resultados sugieren la necesidad de avanzar hacia procesos de formación docente integrales, que articulen de manera explícita el desarrollo de competencias digitales con el fortalecimiento de competencias interculturales. Entonces, más allá de incorporar nuevas herramientas tecnológicas en los procesos formativos, es necesario propiciar la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicos y el uso consciente de las TIC como mediadoras pedagógicas en el aula para el desarrollo de competencias interculturales, especialmente en el área de ciencias sociales.

En segundo lugar, los resultados evidencian la pertinencia de revisar y reforzar los currículos escolares con el propósito de incorporar de manera transversal la interculturalidad y el uso crítico de las TIC. En ese sentido, en contextos diversos culturalmente como el caleño es fundamental que los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas, las didácticas estén orientadas a promover el reconocimiento de las múltiples realidades, formas de ser, estar y saber que convergen en la escuela, así como, el análisis con enfoque crítico y político de las desigualdades sociales, culturales e históricas que la atraviesan. Con este propósito las TIC son herramientas para el análisis e interpretación de perspectivas, el acceso a diversas fuentes de información, y demás que contribuyen a la visibilización de estas realidades y a la generación de espacios de diálogo intercultural significativos.

En tercer lugar, en el campo de la investigación educativa, el estudio abre posibilidades a nuevas líneas de indagación, encaminadas a profundizar en las estrategias pedagógicas e institucionales que inciden en la relación entre el uso crítico de las TIC y el desarrollo de competencias interculturales. Además, futuros estudios podrían incorporar metodologías cualitativas y/o mixtas que permitan analizar prácticas docentes, percepciones de los estudiantes y las dinámicas culturales que convergen en el aula. Asimismo, resulta pertinente analizar el impacto de experiencias formativas orientadas a la innovación en las prácticas pedagógicas, así como profundizar esta relación en otros contextos educativos y áreas del conocimiento.

Finalmente, el estudio aporta una mirada situada que contribuye a la construcción de conocimiento contextualizado en el campo de la educación intercultural y el uso pedagógico de las TIC. Al centrarse en el contexto de Santiago de Cali, la investigación refuerza la importancia de considerar las particularidades socioculturales de los territorios en el análisis de las prácticas educativas. Esta perspectiva permite proyectar el estudio como un referente para investigaciones comparativas en otras ciudades y regiones, así como para el diseño de políticas educativas orientadas a la diversidad cultural y a los retos actuales de la educación.

En conjunto, las proyecciones derivadas del estudio refuerzan la idea de que avanzar hacia una educación intercultural mediada por las TIC requiere procesos sostenidos de reflexión pedagógica, formación docente e investigación educativa, orientados a transformar las prácticas escolares y a responder de manera pertinente a las realidades socioculturales de los contextos educativos actuales.

Conclusiones

El presente estudio, realizado mediante un muestreo intencional y con un enfoque holístico y el método holopráxico, permitió analizar la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el desarrollo de competencias interculturales en docentes de Ciencias Sociales de instituciones educativas oficiales de la ciudad de Santiago de Cali. Los hallazgos aportan evidencia empírica situada sobre una problemática de alta relevancia en escenarios educativos caracterizados por la diversidad cultural y las desigualdades sociales. A partir de los resultados obtenidos, se concluye

que la presencia de las TIC en las instituciones educativas no garantiza, por sí sola, transformaciones pedagógicas orientadas a la interculturalidad, por el contrario, pone de manifiesto la necesidad de repensar su integración desde enfoques pedagógicos críticos que reconozcan la complejidad sociocultural del acto educativo.

En relación con el uso de las TIC, los hallazgos muestran que los docentes presentan, en su mayoría, niveles medios de integración tecnológica, con un predominio de usos instrumentales orientados al apoyo de prácticas tradicionales de enseñanza. Aunque los docentes manifiestan dominio funcional de herramientas digitales básicas y un uso frecuente de recursos tecnológicos para la comunicación y la gestión de la información, las dimensiones pedagógica e investigativa presentan niveles significativamente más bajos. Esta situación limita el potencial de las TIC como mediadoras de aprendizajes críticos y contextualizados, especialmente en el área de las Ciencias Sociales, donde su uso podría favorecer el análisis de la realidad social, histórica y cultural del contexto caleño.

Respecto al desarrollo de las competencias interculturales, se concluye que existe un desarrollo desigual entre sus dimensiones. La dimensión actitudinal alcanza niveles relativamente altos, lo que indica que los docentes expresan disposiciones favorables hacia el respeto por la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Sin embargo, estas actitudes no se traducen de manera sistemática en conocimientos profundos ni en prácticas pedagógicas interculturales, lo que evidencia una brecha entre el discurso y el ejercicio docente. En un contexto como el de Santiago de Cali, caracterizado por una marcada diversidad cultural, esta brecha adquiere una relevancia particular, pues limita las posibilidades de construir experiencias educativas inclusivas y socialmente pertinentes.

El análisis de la relación entre el uso de las TIC y el desarrollo de las competencias interculturales permitió identificar una asociación positiva de baja intensidad entre ambas variables. Este hallazgo sugiere que una mayor integración pedagógica de las TIC puede contribuir al fortalecimiento de prácticas interculturales, especialmente cuando las tecnologías se utilizan con una intencionalidad pedagógica clara y articulada con los propósitos formativos de las Ciencias Sociales. No obstante, la baja intensidad de la relación confirma que el uso de las TIC no constituye un factor determinante por sí solo, sino que su impacto está mediado por factores pedagógicos, formativos e institucionales.

Desde una perspectiva contextual, el estudio concluye que la pertinencia

de analizar esta relación en la ciudad de Cali se fundamenta en la necesidad de comprender cómo los docentes enfrentan los desafíos de la diversidad cultural en escenarios educativos atravesados por profundas desigualdades sociales. En este sentido, los resultados evidencian que, la integración pedagógica de las TIC y el desarrollo de competencias interculturales están condicionados por las dinámicas propias de las instituciones educativas oficiales, así como por las condiciones sociales y culturales del entorno en el que se inscriben.

En ese sentido, uno de los principales aportes del estudio consiste en visibilizar como la interculturalidad, en muchos casos, es asumida como un principio declarativo, que no es tenido en cuenta dentro de las prácticas pedagógicas cotidianas. Si bien, aunque la enseñanza de las Ciencias Sociales se presenta como un espacio privilegiado para abordar críticamente las relaciones culturales, las desigualdades sociales y los procesos históricos que configuran la diversidad del contexto caleño desde diversas perspectivas, si esto no es acompañado de docentes con competencias interculturales sólidas y con capacidad para integrar las TIC como mediadoras pedagógicas, más allá de su uso instrumental.

En términos de implicaciones educativas, los resultados sugieren la necesidad de actualizar los programas de formación docente, orientándolos hacia una integración articulada de las competencias digitales y las competencias interculturales. Dichos procesos formativos deberían superar enfoques aislados o exclusivamente técnicos, promoviendo el desarrollo de capacidades pedagógicas y críticas que permitan a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje interculturales mediadas por las TIC, acordes con las realidades socioculturales de sus estudiantes.

Asimismo, el estudio aporta elementos para la reflexión en el diseño de las políticas públicas educativas, al evidenciar que la dotación de infraestructura tecnológica debe ir acompañada de estrategias de acompañamiento pedagógico y de formación docente contextualizada. En el caso de ciudades como Cali, donde la diversidad cultural es una característica estructural del entorno escolar, resulta fundamental que las políticas educativas integren de manera explícita la interculturalidad como eje articulador del currículo y de la acción pedagógica docente.

Finalmente, el estudio abre la posibilidad de nuevas líneas de investigación orientadas a profundizar en las mediaciones pedagógicas y contextuales que inciden en la relación entre el uso de las TIC y el desarrollo de competencias interculturales. Futuros estudios podrían incorporar enfoques cualitativos o

mixtos que permitan comprender con mayor profundidad las prácticas docentes y las experiencias educativas en contextos culturalmente diversos, así como analizar el impacto de procesos formativos específicos en la transformación de dichas prácticas. En conjunto, las conclusiones refuerzan la idea de que avanzar hacia una educación intercultural mediada por las TIC requiere no solo de recursos tecnológicos, sino de transformaciones pedagógicas profundas que reconozcan la complejidad de los contextos educativos contemporáneos, como el de la ciudad de Santiago de Cali.

Referencias bibliográficas

Aguado Odina, M. T., Gil Jaurena, I., & Mata Benito, P. (4 de Abril de 2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. Revista Complutense de Educación, 19(2), 275-294. Recuperado el 15 de Febrero de 2023, de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A/15450

Area Moreira, M. (Mayo-Agosto de 2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. (U. d. Educativa, Ed.) Revista de educación(352), 77-97. Recuperado el 17 de Marzo de 2025, de https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:64e56d42-0d5c-425d-9978-aa639d525323/re35204-pdf.pdf

Area Moreira, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital . En M. Area Moreira, A. Gutiérrez Martín, & F. Vidal Fernández, Alfabetización digital y competencias informacionales (págs. 3-42). España: Ariel. Fundación Telefónica. Recuperado el 18 de Febrero de 2024, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcaj pcglclefindmkaj/https://tecnoeducativas.wordpress.com/wp-content /uploads/2013/03/area-moreira-alfabetizacion.pdf

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Secretaria Senado. Recuperado el 16 de Febrero de 2024, de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Asamblea Nacional Constituyente. (20 de Julio de 1991). Secretaría Senado, html. Recuperado el 16 de Febrero de 2024, de secretariasenado: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Benavides Cortés, A. L., & García-Ramírez, C. (2022). Pedagogías interculturales: voces y miradas étnicas en la Universidad Pedagógica Nacional. Nómadas, 56, 251-266. doi:https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a13

Bennett, M. J. (1 de Agosto de 2004). Becoming interculturally competent. En J. S. Wurzel, & J. S. Wurzel (Ed.), Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education (págs. 62-77). Intercultural Press. Obtenido de https://organizingengagement.org/files/wp-content/uploads/2018/02/becoming_ic_competent.pdf

Byram, M., & Masuhara, H. (2013). Intercultural competence. En B. Tomlinson, & B.

Tomlinson (Ed.), Applied Linguistics and Materials Development (págs. 143-157). India: Bloomsbury. doi:https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0554

Caína Mora, D. A. (2019). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 15 de Febrero de 2026, de Repositorio: https://repositorio.unal.edu.co/items/cbdd9a57-f4ad-4a30-a824-03f5374faa4e

Coll Salvador, C., Mauri Majós, T., & Onrubia Goñi, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. En E. Barberà Gregor, T. Mauri Majós, J. Onrubia Goñi, R. Colomina Álvarez, A. Engel Rocamora, A. Espasa Roca, . . . C. Coll Salvador, Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: pautas e instrumentos de análisis (págs. 47-60). Barcelona, España: Graó. Recuperado el 18 de Febrero de 2024, de https://www.academia.edu/1139370/El_an%C3%A1lisis_de_los_proceso_de_ense%C3%B1anza_y_aprendizaje_mediados_por_las_TIC_una_perspectiva_constuctivista

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241-266. doi:https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Dietz, G. (Octubre-Diciembre de 2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 26 de Febrero de 2023, de https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Paz e Terra SA. Recuperado el 15 de Abril de 2025, de https://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%207%20-%20Freire%20Paulo%20-%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20autonom%C3%ADa.pdf

Giroux, H. (Enero-Diciembre de 2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. Praxis Educativa, 17(2), 13-26. Recuperado el 15 de Marzo de 2023, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8602294

Google. (2024). Gemini (Versión 1.5) [Modelo de lenguaje extenso]. Obtenido de https://gemini.google.com/

Hurtado de Barrera, J. (2000). Metodología de la Investigación Holística (2° ed.). Caracas, Venezuela: Fundación Sypal. Recuperado el 15 de Febrero de 2023, de https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf

Ministerio de Educación Nacional . (2013). Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente. Colombia. Recuperado el 16 de Febrero de 2023, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. (M. d. Nacional, Ed.) Imprenta

Nacional de Colombia. Recuperado el 15 de Abril de 2023, de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf.pdf

Mishra, P., Cain, W., & Koehler, M. J. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? Virtualidad, Educación y Ciencia, 6(19), 9-23. Recuperado el 16 de Enero de 2025, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2016/08/11552-30402-1-SM.pdf

Pagès Blanch, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional, 2, págs. 140-154. Medellín. Recuperado el 15 de Febrero de 2023, de https://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf

Posada Escobar, J. J., & Rozo Sandoval, A. C. (Septiembre-Diciembre de 2023). Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá. Revista latinoamericana de estudios educativos, 53(2), 71-95. doi: https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.579.

Punya , M., & Koehler, M. J. (Junio de 2006). Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido: un marco para el conocimiento del profesor. Teachers College Record: La voz de la investigación académica en educación, 108(6), 1017-1054. doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación . Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones. Recuperado el 12 de Febrero de 2023, de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curricul

UNESCO. (1997). UNESCO. Recuperado el 16 de Febrero de 2023, de WWW.UNESCO.ORG: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

UNESCO. (2013). Competencias interculturales: marco conceptual y operativo. Recuperado el 13 de Enero de 2025, de UNESCO biblioteca digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768

Walsh , C. (9-11 de Marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. (I. I. Bello, Recopilador) La Paz, Bolivia. Recuperado el 18 de Abril de 2025, de https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf

Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial . En C. Walsh (Ed.), Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II (Vol. 2, págs. 17-45). Quito, Ecuador: Abya-Yala. Recuperado el 18 de Febrero de 2024, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2017-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf