Revista Científica
ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286

Tema libre

50 educación y Ciudad



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
IDEP
BOGOTÁ

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD N.º 50

Temática Libre

Segundo semestre:	enero-junio de 2026
ISSN de enlace:	0123-425
ISSN electrónico:	2357-6286
Alcalde Mayor:	Carlos Fernando Galán Alcaldía Mayor de Bogotá
Secretaria de Educación del Distrito Capital:	Isabel Segovia Ospina Secretaría de Educación del Distrito, SED
Director General:	Andrés Mauricio Castillo Varela
Subdirectora Académica:	Nisme Yurany Pineda Báez
Asesora de Dirección:	Liliana Patricia Torres Luna
Consejo Directivo:	Isabel Segovia Ospina Francisco Cajiao Restrepo Luz Karime Abadía Alvarado Christian Hederich Martínez Óscar Gualdrón González
Editoras:	Alma Arcelia Ramírez-Iñiguez Alejandro Uribe-Zapata Luz Valoyes-Chávez Carlos Obando Arroyave
Coordinadora Editorial IDEP:	Diana María Prada Romero
Gestora de contenidos:	Ingri Gisela Camacho Triana
Corrección de estilo y traducción:	José Daniel Gutiérrez Mendoza
Diseño de portada, diagramación e ilustraciones:	Claudia Isabel Hurtado Peña

Publindex (clasificación C), SciELO, EBSCO, Google Scholar, Google Metrics, MIAR, Informe Académico, ERA, DOAJ, REDIB, Dialnet, Clase, e-Revistas, Latindex (Directorio y Catálogo 2.0), UlrichWeb, Sherpa/RoMEO, CIRC, CAPES, IRESIE, BIBLAT, ROAD, Actualidad Iberoamericana, ErihPlus, OEI, Jisc Library Hub Discover, WorldCat, BASE, OpenAlex, PKP Index, Crue, Credi y el buscador *¿Dónde lo público?*

Publicación semestral del IDEP

Correspondencia, información, canjes y suscripciones
Edificio Colseguros, Carrera 10 No. 17-72. Piso 16. Código postal 110321
Tel: PBX: +57 (601) 2630603 Bogotá DC - Colombia
Correo electrónico: https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad
Revista: http://revistas.idep.edu.co/
Página web IDEP: www.idep.edu.co

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. La portada de esta edición fue realizada con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación en la cual se realice la reproducción.

Hecho en Colombia

Contenido

Editorial conmemorativa

[Las controversias y los desafíos de construir políticas educativas de nueva generación en América Latina: revisión de tres décadas]

Jorge Osorio Vargas

[Los debates pedagógicos contemporáneos]

Alejandro Álvarez Gallego

[Las insurgencias pedagógicas Construyendo los movimientos educativos del siglo XXI]

Marco Raúl Mejía J.

Editorial

[Reflexiones sobre la educación Latinoamericana]

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez
Alejandro Uribe Zapata

Artículos de revisión

[Educación musical intercultural: Una revisión sistemática de literatura]

Intercultural Music Education: A Systematic Literature Review
Eliana María Trujillo-Avilés, Mario Calvachi Morillo

Artículos de investigación

[Migración, identidad y educación en Chile: estudio biográfico-narrativo en la Región Metropolitana]

Migration, Identity, and Education in Chile: Biographical-Narrative Study in the Metropolitan Region
Pablo Castillo Armijo, Carlos Miranda Carvajal, Anastasia Mella Herrero, Pablo De la Fuente Romero

[Prevención en Hogares Comunitarios de Bienestar: estudio de caso sobre estrategias pedagógicas y vulnerabilidad social]

Prevention in Hogares Comunitarios de Bienestar: A Case Study about Pedagogical Strategies and Social Vulnerability
Juan Camilo Meneses Cortes, Jairo Gutiérrez Avendaño

[Educación ambiental mediada por las TIC: transformación pedagógica en escuelas rurales vulnerables de Colombia]

Environmental Education Mediated by ICTs: Pedagogical Transformation in Vulnerable Rural Schools in Colombia
Luis Serrano-Ardila, Rubén Baena-Navarro, Yulieth Carriazo-Regino

Artículos de reflexión

Pedagogías mestizas: una propuesta epistémica para educación intercultural en Colombia y Latinoamérica

Mestizo pedagogies: An epistemic proposal for intercultural education in Colombia and Latin America
Jorge Orlando Ramos Guerrero, Andrés Felipe Martínez Castro, Liliam Mafla Ortega

Experiencias pedagógicas

Propuesta de intervención didáctica para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria

Didactic Intervention Proposal for Strengthening Text Production in Fifth-Grade Elementary School Students
Ruby Estella Mendoza Afanador, Luz Nélida Molano Avendaño

Aprendizaje basado en problemas y enfoque STEM+ para la alfabetización tecnológica de estudiantes Emberá de grado segundo de Procesos Básicos

Problem-Based Learning and STEM+ Approach for Technological Literacy among Emberá Students in the Second Grade of Basic Processes
Andrés Arenas López

Translenguaje pedagógico por géneros textuales: una trayectoria educativa completa, continua y de calidad para la enseñanza de idiomas

Genre Translanguaging: A Complete, Continuous, and Quality Educational Trajectory for Language Teaching
Andrés Ramírez, Yuly Andrea González

Comité Editorial

Director general
Dr. Andrés Mauricio Castillo Varela
Director del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Subdirectora académica
Dra. Nisme Yurany Pineda Báez
Subdirectora Académica del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Editores académicos de la edición
Alma Arcelia Ramírez-Iñiguez
Universidad Autónoma de Baja California, México.

Alejandro Uribe-Zapata
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Luz Valoyes-Chávez
Universidad Católica de Temuco, Chile

Carlos Obando Arroyave
Universidad Viña del Mar, Chile

Comité editorial
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla,
Universidad Autónoma de Madrid, España. ORCID Google Scholar

Dr. Gilberto Eduardo Gutiérrez,
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. ORCID Google Scholar

Dr. Jaume Trilla Bernet,
Universidad de Barcelona, España. ORCID

Dr. José Ángel López Herrerías,
Universidad Complutense de Madrid, España. ORCID
Dr. José Ignacio Rivas Flores,
Universidad de Málaga, España. Google Scholar

Dr. José Manuel Delgado Bardales,
Universidad Nacional de San Martín, Perú. ORCID Google Scholar

Dr. José Reinaldo Martínez Fernández,
Universitat Autònoma de Barcelona, España. ORCID Google Scholar

Dr. José-Antonio Marín-Marín,
Universidad de Granada, España. ORCID Google Scholar

Dr. Marco Raúl Mejía Jiménez,
Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional y Movilización Social por la Educación, Colombia. ORCID Google Scholar

Dr. Pablo Castillo Armijo,
Universidad de Santiago de Chile, Chile. ORCID Google Scholar

Dra. Adela Molina Andrade,
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. ORCID Google Scholar

Dra. Araceli Teresa De Tezanos Castiñeiras,
Université de Paris X – Nanterre; Francia. ORCID

Dra. Carmen Álvarez Álvarez,
Universidad de Cantabria, España. ORCID Google Scholar

Dra. Gloria Pérez Serrano,
Universidad Pablo de Olavide, España. ORCID Google Scholar

Dra. Inés Dussel,
Departamento de Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV de México. ORCID Google Scholar

Dra. Laura García-Ravidá,
Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dra. María del Pilar Unda Bernal,
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Colombia. ORCID Google Scholar

Dra. Mónica Porto-Currás,
Universidad de Murcia, España

Dra. Nancy Palacios Mena,
Universidad de los Andes, Colombia

Dra. Rosalba Pulido de Castellanos,
Universidad de La Salle, Colombia. ORCID Google Scholar

Dra. Ruth Milena Páez Martínez,
Universidad de La Salle, Colombia. ORCID

Comité evaluador

Dr. Ascención Sarmiento Santiago	Universidad Veracruzana Intercultural, México
Dr. Daniel San Martin Cantero	Universidad Católica de Temuco, Chile
Dr. Edgar Andrés Sosa Neira	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Dr. Edgar Xavier Barrera Sarmiento	Unidad Educativa Atenas del Ecuador, Ecuador
Dr. Francisco Javier Blanchar Añez	Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
Dr. Guillermo Emmanuel Pech Torres	Universidad de Guadalajara, México
Dr. Jair Alejandro Vilchis Jardón	Universidad Pedagógica Nacional, México
Dr. Jonathan Posada González	Universidad de Manizales, Colombia
Dr. Jorge Heriberto Murcia-Yalí	Secretaría de Educación de Antioquia, Colombia
Dr. Jorge Mizuno Haydar	Universidad del Norte, Colombia
Dra. María del Pilar Unda	Universidad de Oviedo, España
Dr. Leonardo Tovar Bernal	Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia
Dr. Luis Arturo Ávila Meléndez	Instituto Politécnico Nacional, México
Dr. Pedro Rodríguez-Rojas	Universidad de la Rioja, España
Dr. Yamith José Fandiño Parra	Universidad de la Salle, Colombia
Dra. Ana Magdalena Solís Calvo	Universidad Nacional Rosario Castellanos, México
Dra. Angela Patricia Valencia Salas	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Dra. Brianda Saraí Rodríguez Zamarripa	Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Dra. Claudia Salamanca Aroca	Universidad Católica de Temuco, Chile
Dra. Cristina Bartolomé Porcar	Universidad de Zaragoza, España
Dra. Diana Esperanza Páez Robayo	Secretaria de Educación de Bogotá, Colombia
Dra. Genesis B. Napara	College of Teachers Education Arts and SciencesSaint Columban College Filipinas
Dra. Graciela Rojas Montemayor	Movimiento STEM+, México
Dra. Irma Daniela Rentería Díaz	Universidad Nacional Autónoma de Baja California, México
Dra. Lina Zoraya Moncada Jaimes	Universidad del Rosario, Colombia
Dra. María Concepción Barrón Tirado	Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dra. María Paz Sandín Esteban	Universidad de Barcelona, España
Dra. Muriel Armijo Cabrera	Universidad Central de Chile, Chile
Dra. Natalia Cardenas Marín	Universidad Católica de Temuco, Chile

Dra. Olga Patricia Ramírez Otálvaro	Tecnológico de Antioquia, Colombia
Dra. Roxana Gabriela Crudi	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Dra. Selene Kareli Zepeda Pioquinto	Universidad Veracruzana, México
Dra. Silvina Gvirtz	Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Dra. Tadiana Guadalupe Escorcia	Universidad El Bosque, Colombia
Dra. Verónica Hendel	Universidad Nacional de Villa María, Argentina

educación y Ciudad 50

IDEP

https://doi.org/10.36737/01230425.3658

Editorial

Las controversias y los desafíos de construir políticas educativas de nueva generación en América Latina: revisión de tres décadas

Jorge Osorio Vargas[1]

En esta edición aniversario de la revista *Educación y Ciudad*, propongo revisar el desafiante período en el que las redes, las comunidades, los centros de estudios y los gobiernos locales, sujetos de la educación comunitaria, popular, ciudadana y de personas adultas, han participado activamente en la contestación, deliberación y proyección de los debates sobre políticas educativas globales, así como sus principales focos de atención, sus aprendizajes y los retos que este proceso ha generado hasta la actualidad. Este análisis se extiende desde el período optimista del capitalismo liberal (luego del 1989), soberbio por su pretendida hegemonía geopolítica, económica, tecnológica y cultural, hasta la crisis planetaria y de civilización que sus políticas han generado en la segunda década del siglo actual.

El contexto mundial que dio origen a la nueva generación de políticas educativas en la década de los 90 hizo pensar a sus gestores que era posible obtener resultados globales en cuanto a la superación de la pobreza y el acceso a los servicios básicos de salud, alimentación y educación por parte de las poblaciones excluidas. Existía, en los llamados gestores globales, confianza en la prosperidad que supuestamente vendría de la mano de un proyecto capitalista con rostro humano. El consenso en torno a la eventual fortaleza de la economía de mercado, en su versión neoliberal y 'compasiva'—y al predominio sin contrapeso de las democracias de cuño occidental—otorgaba las bases para proponer programas ambiciosos desde las Naciones Unidas (ONU) y las organizaciones multilaterales. El orden mundial, tal como se preveía en la época, sería más pacífico y equitativo si la pretendida globalización modernizadora iba acompañaba de programas sociales y de 'ayudas al desarrollo' desde los países ricos y las agencias mundiales de financiamiento. La fase de los ajustes estructurales y la consecuente privatización de los servicios sociales del Estado, así como el abandono del protagonismo estatal en la generación de empleos y la garantía de los derechos sociales y económicos de la población, era vista como el soporte para la dinamización de los mercados y la emergencia de economías innovadoras, provenientes del mundo de los países subdesarrolla-

[1]Educador chileno. Licenciado en Historia. Magister en Educación y Mediación Pedagógica. Profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Miembro del Grupo de Incidencia Política en Educación – Gipe CEA-AL. Correo: josorio.humanidades@gmail.com

CC BY NC SA

dos. La gobernanza mundial de la educación, articulada en torno al poder de las entidades financieras, aseguraría no solo financiamiento, sino también la hegemonía de un modo unívoco de entender las políticas económicas para el desarrollo humano. Bajo estas propuestas, se plantearon tanto la estrategia de los *Objetivos del Milenio* (ODM) como el programa global de *Educación para Todos* (EPT). Las experiencias de las cumbres globales convocadas por la ONU asegurarían, por su parte, un consenso político y retórico de rasgos modernizadores que ponía especial énfasis en la sensibilidad social del desarrollo humano, llamando la atención sobre temas que convocaban al mundo de manera transversal, como lo eran el VIH, la violencia de género y las crisis alimentarias y climáticas, entre otros. El fin de la Guerra Fría parecía dar paso a una guerra contra la pobreza. Ese era el plan.

Es importante describir los procesos que fueron condicionando estos principios y metas. En primer lugar, es preciso señalar el carácter que asumieron el tema ambiental y el desarrollo sustentable. Apenas iniciaba la década de los 90, la Cumbre de Río (1992) y otras reuniones globales posteriores (como la de la Mujer, Población y Desarrollo Social) pusieron de relieve dos temas cruciales:

- La necesidad de plantearse de manera fundamental las condiciones ecológicas y medioambientales del desarrollo económico, los efectos ecológicos de los modelos productivos y de consumo, y las metas globales en torno a la contaminación, los gases de efecto invernadero y el cambio climático.
- La existencia de una sociedad civil global, organizada bajo diversas modalidades, que era capaz de presionar por soluciones efectivas para transformar el paradigma neoliberal, su concepción de desarrollo humano, políticas educativas y medio ambiente, en aras de dar paso a una cultura de sustentabilidad y de justicia social y educativa que implicase una nueva manera de entender las políticas incumbentes.

Estas manifestaciones de la sociedad civil, que hicieron abogacía en las cumbres mencionadas, demostraron ser capaces de fiscalizar los acuerdos internacionales y poner en evidencia las resistencias y restricciones impuestas por los gobiernos a la hora de avanzar en políticas de sustentabilidad. *A posteriori*, se manifestaron los grupos antiglobalización y los movimientos altermundistas que habían sido promocionados por el Foro Social Mundial y otras redes contestatarias. Estas expresiones de ciudadanía global terminaron por organizar una nueva agenda que vinculaba, de manera integral y según el enfoque de *sustentabilidad* y *justicia social y educativa*, las demandas sociales por la igualdad, el respeto de los derechos humanos y la lucha contra las discriminaciones, así como la propuesta de cambio del paradigma económico neoliberal y la aspiración de construir democracias participativas.

La llamada *crisis asiática* y la posterior crisis financiera y de gobernabilidad capitalista pusieron en jaque el funcionamiento del llamado *capitalismo de rostro humano*. Las peores versiones del capitalismo se evidenciaron desde entonces: especulación, corrupción, deterioro de los servicios sociales, discriminación y fraude, concentración de la riqueza, aumento de la brecha de ingresos, empobrecimiento de las poblaciones no adscritas a los circuitos mercantiles, deterioro de los ecosistemas por la acción depredadora de las industrias

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

extractivas, manifestaciones graves de los efectos del cambio climático, deslocalización del empleo desde países centrales hacia países que experimentado un aumento en el trabajo infantil, la violación de los derechos laborales básicos, la explotación de las mujeres en el trabajo, entre otras manifestaciones no menos alarmantes.

En el ámbito de la educación, la Conferencia de Jomtien de 1990 dejó muchas expectativas, las cuales se vieron fortalecidas en la conferencia de EPT realizada en Dakar en 2000. Dentro de sus planteamientos había un concepto de gran relevancia: educar para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje. Tales 'necesidades básicas' se asociaban con la integralidad de las capacidades habilitantes para el desarrollo en el campo económico, laboral, social, político y cotidiano. Luego, los planteamientos de Jomtien pudieron ser leídos en consonancia con las conclusiones de la Comisión Delors convocada por la UNESCO y su formulación de la educación para todos y todas como aprendizaje durante toda la vida, no solo entendida como un derecho humano al acceso a los servicios escolares, sino también como el reconocimiento del derecho básico de todas las personas a aprender y potenciar su autonomía y su capacidad de convivir y participar activamente en la sociedad.

Sin embargo, el marco de Jomtien no fue tan movilizador como se esperaba: hubo lecturas restrictivas de la educación, y los aprendizajes 'básicos' se redujeron a la enseñanza escolar de niños, niñas y jóvenes. En muchos países del Sur, Jomtien fue el marco retórico de políticas que reducían el rol del Estado en la educación y reducían el gasto social en virtud de lograr 'ajustes' en las finanzas públicas. Ya en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) de 1997, quienes participábamos desde los movimientos de educación popular comunitaria y de personas adultas contábamos con un repertorio de críticas bien fundadas sobre las políticas educativas de la década de los 90, las cuales se manifestaron en las evaluaciones de medio término de Dakar-EPT. Entre ellas estaba el deterioro de la educación de personas adultas a causa del peso institucional que tenía el programa en los organigramas oficiales de los ministerios respectivos y a la reducción de la inversión en programas de educación permanente. La visión economicista de los años 90 hizo de la educación de personas adultas un símil de la educación para el trabajo, implementada bajo modalidades asistencialistas, compensatorias y de campañas de alfabetización, cuyos resultados no fueron auspiciosos. La 'escolarización' de la educación oficial de personas adultas conllevó una baja en su capacidad profesional y un distanciamiento de la educación comunitaria—no formal—que era desarrollada por organizaciones no gubernamentales, movimientos de educación popular, entidades religiosas y algunas universidades. Esto trajo, como consecuencia, una fisura al momento de revelar el impacto de la educación comunitaria, ciudadana y de personas adultas desarrollada por actores públicos y no gubernamentales. Las versiones comunitarias de la educación para adultos daban cuenta de procesos pedagógicos innovadores y de gran capacidad para enfrentar las 'nuevas cuestiones sociales' que la 'prosperidad' y el 'optimismo' de los inicios de los años noventa no pudieron prever: la emergencia de los movimientos indígenas; la problemática de los emigrantes, desplazados por razones de violencia o

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

guerra internas así como de catástrofes naturales; la demanda por la democratización de la llamada *sociedad del conocimiento*; la precarización del empleo; la marginalidad de los jóvenes excluidos de las escuelas; la discriminación por razones de género, etnia, cultura y opción sexual; el descrédito de las instituciones políticas; el desarrollo de nuevas formas de ejercitar la democracia desde las bases; y la generación de movimientos estudiantiles, ciudadanos y ambientalistas con pretensiones locales y globales, los cuales comenzaron a cambiar el tono y los contenidos de las propuestas ciudadanas ante la crisis del modelo de capitalismo con rostro humano, que devino en una verdadera crisis de civilización y de humanidad.

Bajo estas coordenadas, nos planteamos qué se debía debatir desde los movimientos sociales y ciudadanos en relación con el llamado *post-2015* (luego del fin del programa ODM y el diseño y aprobación por parte de la ONU de los Objetivos del Desarrollo Sustentable al 2015, hoy al 2030). Hubo varias maneras de mirar el proceso: una forma era resistirse al 'juego' de los organismos internacionales y crear nuevas agendas alejadas de las dinámicas multilaterales y gubernamentales, dar por fracasados o insuficientes los programas EPT y ODM e ir a la conquista de nuevos programas globales desde las organizaciones y los movimientos sociales del Sur Global. Una segunda forma era interlocutar activa y críticamente con los 'administradores' de las agendas globales oficiales promovidas desde la ONU, participar en las evaluaciones y ser más o menos radicales en la definición de nuevas metas según se apreciase el contexto global al 2015. Una tercera forma—la que más nos identificó—fue definir las 'cuestiones globales' clave, demostrando que eran imposibles de resolver dentro del paradigma 'neo-tecno liberal-occidental', propiciando procesos que acometieran las metas del desarrollo al compás de un nuevo paradigma 'civilizatorio' y 'de sustentabilidad' que cambiase las maneras de producir, consumir, pensar, educarse, democratizar y relacionarse con los ecosistemas. Esto, en un sentido neoparadigmático.

Esta posición implicaba una crítica al balance de las 'sombras' de EPT y ODM, además de evidenciar, de manera argumentada y empírica, el fracaso de las estrategias de cooperación global, apoyadas únicamente en las dictaduras de los macrodictámenes de los organismos financieros multilaterales, los cuales 'generalizan' el mundo sin valorar las diversidades culturales y las singularidades eco-territoriales, al tiempo que deterioran la capacidad de los propios países para definir su propias 'vías de desarrollo' a través de procedimientos democráticos. Sin dudas, estábamos—y, al 2025, seguimos en la misma encrucijada—ante la necesidad de revisar cómo se establece una gobernanza global democrática y justa que implique, entre otras cosas, sujetar las lógicas del mercado a marcos de consenso global que permitan avanzar a una época sustentada en

- una atención activa al cambio climático y sus consecuencias, a la gobernanza del agua y al cuidado de los ecosistemas agredidos por economías depredadoras.
- el desarrollo de Estados socialmente responsables, garantes de los derechos humanos en todas sus generaciones y fundados en instituciones legítimas y establecidas democráticamente.
- el cuidado y la promoción de formas de vida social que conduzcan a una vida justa, saludable, participativa y atenta a la satisfacción

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

de las necesidades humanas para permitir calidad de vida material, así como a la solidaridad para el goce de bienes comunes y al bienestar subjetivo de las personas.
- el desarrollo de una convivencia pública que reconozca las diversidades y sus manifestaciones, sin racismos ni discriminaciones odiosas, y que sea capaz de enriquecerse tanto con las expresiones de las culturas locales como con el conocimiento de las 'culturas del mundo'. Todo ello, en el contexto de un nuevo 'orden comunicativo' basado en el cuidado del planeta y del patrimonio ecológico, cultural y estético de la humanidad.

Dicho todo esto, ¿qué sostuvimos desde la perspectiva de una educación crítica? EPT y ODM pusieron un adecuado acento en la alfabetización y la educación básica. Sabemos que, si bien estos dos ejes representan metas de evidente pertinencia y de justicia social, los resultados de los programas globales en ambos ámbitos demuestran que, bajo criterios aislados, estancados y no sistémicos, no se logra avanzar en el desarrollo humano de manera integral, superando las dominaciones y asimetrías que provoca el llamado *capitalismo caníbal* (Fraser, 2025). No se trata solo de focalización y eficiencia en el uso de los recursos que se inviertan; se trata de asuntos más profundos y constitutivos de una alter-agenda global, tales como

- la implementación de nuevos paradigmas para el desarrollo educativo que reconozcan la diversidad de actores y espacios sociales de aprendizaje—entre ellos la escuela—y articulen la inversión educativa con las metas de todas las políticas sociales.
- la construcción de capacidades institucionales y profesionales para implementar las políticas integradas orientadas al aprendizaje durante toda la vida.
- el desarrollo de liderazgo político-técnico para potenciar el capital sinergético de la acción educativa en todas las dimensiones de la vida.
- el reconocimiento y la puesta en marcha de educaciones comunitarias, ciudadanas y de personas adultas que, bajo diversas modalidades, realicen asociaciones no gubernamentales y ciudadanas que sean capaces de demostrar el impacto de sus trabajos en la resolución de las 'viejas y nuevas cuestiones sociales', así como la puesta en práctica de 'modos de educar' consonantes con un nuevo paradigma de civilización que enfrente los modelos educativos fundados exclusivamente en la racionalidad economicista e instrumental.
- la superación de los métodos actuales para 'medir' y apreciar el desarrollo humano en términos del PIB, a través de un modo integrador para concebir tal desarrollo—entendido como la creación de capacidades humanas y como el bienestar y la calidad de la 'vida vivida en común', siempre en el marco del respeto a los derechos humanos. Solo un giro de tales características hará posible apreciar, en toda su dimensión, el valor agregado de la inversión en el aprendizaje durante toda la vida y su impacto en la generación de capital cultural, cognitivo, social y cívico, el cual permite convivir, participar, emerger, tomar decisiones, organizarse y ser parte de la gestión de lo 'común' en la sociedad, todas condiciones básicas para tener sociedades justas.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Protagonizando estos procesos de contestación y deliberación, las comunidades altermundistas del Sur Global nos planteamos varios interrogantes, los cuales siguen vigentes en la actualidad:

- ¿Cómo evaluamos la disponibilidad de las agencias convocantes del post-2015 y los gobiernos de nuestros países para debatir sobre definiciones neoparadigmáticas y nuestro capital político, intelectual y de incidencia pública?
- ¿Cómo podemos acreditar la política del derecho humano a la educación durante toda la vida, con base en el principio de la justicia educativa como el paradigma más propio de una sociedad de democracia y aprendizaje, que distribuya socialmente el poder y el conocimiento, que se oriente a la sustentabilidad integral y a la justicia social, y que incremente su potencialidad de crear capacidades cognitivas, instrumentales y ciudadanas y capitales sinergéticos, habilitantes tanto para la convivencia común y la vida democrática como para el bienestar subjetivo de las personas?
- ¿Qué actores sociales y políticos identificamos para constituir alianzas que potencien nuestras posiciones epistémicas, éticas y políticas y sus marcos pedagógicos críticos?

El proceso de deliberación post-2015, hasta hoy, ha permitido socializar los debates acerca del futuro del desarrollo sustentable, el combate de la pobreza y las desigualdades, la educación como derecho humano, la justicia de género, la democratización de la sociedad como condición de inclusión y bienestar social, la urgente tarea de enfrentar los desafíos del cambio climático y sus consecuencias para el cuidado de la biodiversidad, los bienes naturales comunes—especialmente el agua—, la seguridad alimentaria, las migraciones y la prevención de catástrofes. Estoo ha significado, también, resaltar la importancia de lograr el acceso de todas las poblaciones a la educación durante toda la vida, lo que debe ser exigido, reconocido, promovido, resguardado y garantizado como derecho humano por los Estados. Para tal efecto, estos deben organizar sus sistemas educativos para satisfacer dicho derecho bajo diversas modalidades escolares y no escolares, lo que significa asegurar el acceso universal a servicios educativos, brindarlos con calidad y pertinencia cultural y lingüística, sin discriminación de ninguna clase o sexismo, y respondiendo a las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de capacidades de todos los grupos sociales, culturales y etarios. La educación, definida en estos términos, debe ser considerada por las políticas educativas como un bien público para el goce de toda la población que es garantizado por el Estado, nunca dejado al arbitrio de las dinámicas del mercado, como suele suceder en muchos países cuyos modelos económicos se basan en el liberalismo salvaje (Locatelli, 2018). Resulta fundamental reconocer el carácter catalizador y sinérgico de este paradigma educativo, pues incrementa el capital sociocultural de las personas y las comunidades, crea una cultura de participación ciudadana y de corresponsabilidad social, y permite el acceso de los colectivos trans-etarios a la educación expandida o digital, que se implementa bajo la modalidad de aprendizaje social libre y la autogestión educativa popular-comunitaria. Esto fortalece las capacidades de los sujetos para hacerlos protagonistas de democracias participativas y no-discriminatorias, respetuosas de la diversidad y de la pluricultura-

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

lidad, así como de formas solidarias de gobernar los bienes públicos sociales y naturales de nuestras sociedades.

Los objetivos de erradicación de la pobreza deben complementarse con la superación de las desigualdades. No basta con erradicar la pobreza extrema; también se debe confrontar la pobreza multidimensional y las dinámicas estructurales que generan sociedades excluyentes y discriminatorias. Han surgido muchos tipos de pobrezas, opresiones y situaciones de exclusión que deben ser enfrentados desde nuevos paradigmas de políticas públicas, como las que se provocan

- por la aplicación de modelos neoliberales privatizadores de los servicios sociales (incluyendo la educación).
- por la estructuración neoliberal de los mercados del trabajo.
- por la desprotección de colectivos vulnerables, ya sea por su lugar de residencia (*e.g.*, sectores rurales) o por la aniquilación de las actividades económicas tradicionales por parte de las empresas transnacionales extractivistas y depredadoras de ecosistemas (naturales y culturales).
- por la falta de oportunidades para acceder a nuevos conocimientos y tecnologías.
- por estar fuera de los ámbitos formales de los empleos decentes.
- por sufrir las consecuencias crónicas de la cesantía, generadas por la deslocalización de las industrias y el impacto del descarte laboral relacionado con las economías cognitivas.
- por razones de exclusión y discriminación basada en género, clasismo, racismo y explotación de niños, niñas y jóvenes.
- por los efectos de las migraciones forzadas por los conflictos armados, las catástrofes naturales, el cambio climático, la sobreexplotación de los recursos naturales y la privatización de la gestión de los ecosistemas y la biodiversidad.

En 2025-2026, una acción global para conseguir una educación inclusiva y democrática a lo largo de toda la vida, en la que participen todos los grupos etarios y que desarrolle las capacidades y el poder de las personas y sus comunidades para manifestarse como sujetos autónomos y socialmente responsables con la vida en común, implica asumir tres asuntos de índole estratégico:

- Conseguir un consenso global sobre el financiamiento adecuado para enfrentar los asuntos urgentes relacionados con el desarrollo infantil, la educación preescolar, la ampliación de la *escolarización* básica y secundaria, y la formación de los docentes. La creación de fondos globales para ayudar en este objetivo debe acompañarse con programas nacionales mediante los cuales los Estados aseguren el gasto público suficiente para responder a las necesidades educativas de la población, pues la educación es un derecho social que debe ser garantizado por los gobiernos. Esto implica que la educación, como política social, se desarrolle desde un régimen público y no se deje en manos del mercado a través de la privatización de la oferta educativa. No es aceptable que las familias deban asumir el peso de financiar la educación de los niños, las niñas y los jóvenes, pues este es un derecho reconocido por la comunidad internacional de los Estados. Las crisis financie-

ras no pueden ser una excusa para privatizar los sistemas educativos. Precisamente, en condiciones de crisis, el Estado debe asegurar y no hipotecar las condiciones de acceso y calidad de los centros educativos escolares y comunitarios.

- Exigir que los Estados rindan cuentas de sus programas educativos y establezcan canales institucionales para que la ciudadanía organizada participe en el diseño de las políticas educativas, así como en en su monitoreo y evaluación. El escrutinio público a nivel local y nacional de los programas educativos permite que se desarrollen programas pertinentes que respondan efectivamente las necesidades de aprendizaje de las personas y sus comunidades, y que los recursos se usen adecuadamente. La participación ciudadana en la gestión de los servicios educativos es un factor de legitimidad de las políticas educativas, acerca a las familias a la gestión de las escuelas y permite el desarrollo de una cultura de responsabilidad social frente a los desafíos de la educación en los países. Las políticas educativas deben considerar, por lo ya dicho, una educación ciudadana que permita el desarrollo de capacidades de las familias y de las comunidades para participar activamente en el desarrollo educativo de los niños, las niñas y los jóvenes—así como de sí mismas.
- Reconocer la diversidad de visiones de desarrollo educativo que existen en el mundo, en particular en sociedades multiculturales y plurilingües. Ya no es posible que, bajo el pretexto del financiamiento, se establezcan modelos educativos estandarizados y orientados a la generación de objetivos comunes en sistemas educativos nacionales que tienen una diversidad cultural de gran arraigo histórico. Los sistemas de cooperación internacional en el ámbito de la educación deben revisar sus procedimientos de elaboración de propuestas, así como sus modelos de evaluación. Como contrapartida, los gobiernos deberán generar procesos participativos para diseñar e implementar las reformas de su institucionalidad educativa, considerando aspectos que incluyen la adopción del aprendizaje durante toda la vida como derecho social y la necesidad de ampliar el concepto de escolarización hacia el desarrollo humano integral de la población (desde la infancia hasta la ancianidad), adoptando formas institucionales regulares, comunitarias y de distribución social de los conocimientos.

En síntesis, debe construirse una plataforma global de movimientos sociales y de educadores y educadoras que trabaje con sentido estratégico y responda a situaciones de gran urgencia que se derivan de las desigualdades y la discriminación. Esto, sobre la base de estas metas:

- Asegurar la universalidad de la alfabetización básica, funcional y digital
- Avanzar hacia sistemas universales de educación preescolar, nutrición y respeto por los derechos de los niños, las niñas y las mujeres, garantizando la no violencia contra estas últimas y la plena justicia de género
- Universalizar la educación primaria y secundaria a través de sistemas públicos de calidad educativa y docentes capacitados para cum-

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

plir sus funciones pedagógicas, culturales y sociales
- Desarrollar una acción global contra el trabajo infantil
- Desarrollar una acción global para asegurar que los niños y las niñas estén en las escuelas, en cualquiera de sus modalidades culturales, garantizando programas contra el abandono y el rezago escolar
- Desarrollar una acción global para democratizar la alfabetización tecnológica a través de los sistemas de educación durante toda la vida
- Generar contingentes de docentes capaces de desarrollar estrategias pedagógicas transformadoras que promuevan el pensamiento crítico, la responsabilidad social, la participación ciudadana y los valores de sustentabilidad planetaria, democracia, derechos humanos, justicia de género y no discriminación
- Establecer un consenso global en cuanto al reconocimiento de la educación durante toda la vida como un bien público común, cuya gobernanza debe obedecer a criterios como:

    - Igualdad en el acceso a los servicios educativos.
    - Justicia y oportunidad en la distribución de los recursos públicos para la educación de la población.
    - Respeto por la diversidad cultural de las comunidades y pueblos que conviven en un mismo Estado.
    - Igualdad en la distribución de recursos para la educación según género, territorio y edad.
    - *Accountability* (responsabilidad) pública y participación ciudadana en el diseño y la implementación de los programas educativos.
    - Democratización y justicia epistémica en el desarrollo de los currículos para asegurar el acceso al conocimiento de todos los ciudadanos, sin distinción de clases, género, cultura o lugar de residencia.
    - Garantías de participación de los y las jóvenes y estudiantes en la gobernanza de los sistemas educativos, valorando sus demandas de democratización y de acceso a una educación técnico-profesional y universitaria de calidad, cuyo acceso debe ser garantizado por el Estado a través de servicios educativos del régimen público.
    - Consenso en torno a que las capacidades educacionales a desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas son de índole integral: no se trata solo de crear competencias para la vida laboral, sino también de formar y empoderar a sujetos y colectivos responsables y habilitados para la vida política democrática, para defender los valores de la paz y los derechos humanos y la seguridad ecológica del planeta, y para resistir a a los genocidios y los desbordes neoimperialistas.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Referencias

Frazer, N. (2023). *Capitalismo caníbal*. Siglo XXI.

Locatelli, R. (2018). *La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261614_spa

Citar cómo:

Osorio Vargas, J. (2026). Las controversias y los desafíos de construir políticas educativas de nueva generación en América Latina: revisión de tres décadas. *Educación y Ciudad*, (50). https://doi.org/10.36737/01230425.3658

educación y Ciudad 50

IDEP

https://doi.org/10.36737/01230425.3660

Editorial

Los debates pedagógicos contemporáneos

Alejandro Álvarez Gallegos[1]

Al conmemorar las cincuenta ediciones de *Educación y Ciudad*, celebramos un legado de más de dos décadas dedicadas al diálogo crítico y plural en torno a la educación. En la trayectoria de esta revista, se han hecho importantes aportes a los debates pedagógicos contemporáneos, que hoy convocan a nuestras instituciones educativas y buscan aportar nuevas perspectivas para la construcción y resignificación de los proyectos educativos institucionales (PEI). A manera de provocación, queremos hacer unas reflexiones que pueden orientar la lectura de los aportes de este número conmemorativo.

Las nuevas realidades que desafían a la pedagogía

Los cambios en el modo de ser del conocimiento

La época que vivimos está cuestionando enfáticamente la manera en que tradicionalmente se ha enseñado en la escuela, en esencia porque la forma en que se produce el conocimiento y los circuitos en los que se distribuye han cambiado (Lyotard, 1987). Los jóvenes estudiantes que asisten a la escuela llegan influenciados por los nuevos conocimientos que reciben de su entorno familiar y social—y sobre todo de los medios de comunicación y las redes informáticas. Lo que la escuela convencional les ofrece choca con dicha información, pues ella maneja códigos lingüísticos provenientes de la cultura letrada, propios de una cultura moderna basada en la gramática del libro. La información de hoy no solamente está codificada en otro tipo de signos (audiovisuales), sino que porta una cantidad infinita de mensajes que obedecen a diversas concepciones y maneras de percibir las cosas—pues se accede a información que proviene de todo el mundo. Tal información está además disponible de manera instantánea y puede accederse a ella a grandes velocidades. No hay una sola fuente; no hay una sola versión sobre la realidad, sobre los hechos o sobre el sentido y el valor de las cosas que vemos y hacemos, y todas están juntas, sobreponiéndose, aparentemente sin criterio controlado (Henao,1993).

Las nuevas generaciones acceden a este tipo de información desde que nacen. Su entorno está atravesado por una red telemática que atraviesa la vida cotidiana, de manera que no es necesario tener recursos económicos para acceder a la información. Por supuesto, la minoría económicamente pudiente tiene mejores posibilidades de acceder a estos medios, pero el asunto que aquí se plantea tiene que ver más bien con

[1]Actualmente profesor catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional, contratista del IDEP y miembro del Grupo de investigación "Historia de la Práctica Pedagógica". Correo: rizoma.alejandro@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2537-4925

CC BY NC SA

la cultura que estos medios han creado (en su concepción del tiempo y el espacio), en la cual vivimos todos. Las diferencias frente al manejo de los códigos digitales y audiovisuales que la telemática ha producido son más de tipo generacional que de clases sociales. Las clases con menos recursos tienen formas distintas de manejar tales códigos, pero, en todo caso, están inmersas en ellos y de una u otra manera han incorporado sus lógicas.

La escuela, en cambio, está organizada de tal forma que controla todo el proceso de información, formación y socialización—o por lo menos lo pretende. Allí, el conocimiento está dosificado en lecciones, distribuidas en el tiempo por meses, por años. Hay una selección (política, científica, ética, estética, técnica y pedagógicamente controlada) de lo que circula adentro y lo que se queda por fuera. Esto la hace más lenta, y aparece como una opcieon empobrecida y poco atractiva en contraste con la diversidad infinita de datos, de miradas y de formatos informativos que hay hoy en la sociedad. Es cierto que los medios de comunicación están también controlados ideológica y políticamente y que los intereses económicos de sus propietarios están detrás de lo que circula, pero lo cierto es que la escuela, como dispositivo cultural, está compitiendo con otro tipo de dispositivos educativos y formativos que la hacen parecer obsoleta.

Con todo, lo que nos corresponde a quienes trabajamos en la escuela es cuestionarnos sobre los desafíos que presentan estos nuevos modos de ser del conocimiento y la información. La respuesta no puede ser simple; no se trata de renunciar a la tradición y a los códigos escolares para abrir la puerta a todo lo que llega de los medios audiovisuales y de la sociedad. Tampoco se trata de resistirse a esa realidad y seguir enseñando a través de los lenguajes lectoescritos que la modernidad dosificó en libros de texto, lineales, planos, estáticos. El asunto es más complejo, y representa un verdadero reto para la pedagogía contemporánea; se trata, entonces, de proponer un diálogo inteligente y riguroso entre la tradición y el presente, en función de un proyecto pedagógico que se debe concertar entre la comunidad escolar, el Estado y los maestros, quienes tienen la responsabilidad última del proceso formativo.

Hay un mundo y unos códigos juveniles que parecen no estar al alcance de los adultos

Hay una inquietud acerca de la dificultad para leer los intereses y las preocupaciones que mueven hoy en día a los jóvenes. Aunque ya hay importantes avances en el campo de las ciencias sociales al respecto, estas reflexiones aún no se han convertido en herramientas que permitan a las familias e instituciones escolares manejar las relaciones cotidianas con la población joven. Descifrar estos códigos contemporáneos, relacionados con los fenómenos de la globalización y de la cultura contemporánea, es un reto que le compete en alto grado a la pedagogía—y, por ende, a la escuela. En los jóvenes se puede entreleer un deseo de autoafirmación que se convierte en un potencial a trabajar. Esta percepción es importante porque contrasta con los planteamientos de algunos adultos (padres o maestros) que advierten sobre el posible vacío y sinsentido en el que estarían viviendo los jóvenes. Ciertas maneras en que los jóvenes viven el mundo en la escuela y más allá de ella pueden señalar un camino para repensar la pedagogía. Las descripciones que hacen los jóvenes de sus conflictos personales y relacionales muestran un mundo propio de la adolescencia: el despertar de la sexualidad,

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

la búsqueda de aventuras, la exposición al riesgo, la pasión por el juego, etc. Todo esto es parte de un mundo que en ocasiones la escuela juzga como peligroso. En cualquier caso, la pregunta que se deriva de toda esta problemática juvenil es para la sociedad en su conjunto y no solo para la escuela. Por lo general, las alternativas que la ciudad ofrece se quedan cortas, pero hay indicios de alternativas interesantes en esa búsqueda.

En síntesis, la escuela se está enfrentando no solo a unas tecnologías nuevas, sino también a una cosmovisión diferente. De allí surge una infinidad de preguntas que la sociedad, los especialistas, los políticos, los gremios económicos y el Estado se hacen desde hace varios años: ¿lo que la escuela ofrece es de verdad obsoleto?, ¿tiene que acomodarse la escuela a los nuevos códigos?, ¿los códigos, lenguajes y lógicas modernas sirven aún para algo?, ¿se justifica defender hoy algo de la escuela?, ¿la escuela debería adquirir la forma de esos nuevos códigos, lenguajes y lógicas?, ¿se desdibujaría en ellos?, ¿por qué la escuela sigue existiendo a pesar de sus evidentes desfases con la cultura contemporánea?, ¿cómo responde la pedagogía contemporánea a esta nueva realidad?

Una mirada histórica a la pedagogía y a la educación deja entrever que llevamos más de 80 años haciéndonos casi las mismas preguntas. Este dato nos debe servir para tomar un poco de distancia de esta supuesta incertidumbre, para liberarnos de la angustia y la presión que a veces nos agobian, y pensar con más serenidad qué estamos asistiendo a cambios de larga duración, y que a veces las preguntas y las respuestas trascienden generaciones. Esto quiere decir que no hay que responder con afán; más bien, hay que pensar que, si la escuela está vigente y todavía vienen a ella millones de niños y niñas a lo largo y ancho de todo el planeta, es porque hay algo allí que todavía es necesario. Pedagógicamente, debemos decidir qué es lo que el colegio quiere ofrecer de aquello que se considera imprescindible, que solo acá puede encontrarse y que no renunciamos a ofrecer como generación adulta responsable de las nuevas generaciones—o incluso de las generaciones mayores, en el caso de los programas de educación para adultos.

Para tomar estas decisiones, proponemos centrarnos en los siguientes asuntos, los cuales—consideramos—son hoy el centro de los debates pedagógicos contemporáneos: ¿qué enseñar?, ¿quién enseña?, ¿cómo enseñar?

Qué enseñamos: ¿competencias o contenidos?

Parece ser que los cambios en los currículos—y en general en los discursos—sobre lo que hay que enseñar en la escuela se guía por la noción de competencias, entendidas como saber hacer en contexto, en reemplazo de los contenidos tradicionales. Se insiste mucho en que, más que asimilar contenidos, los niños y jóvenes de hoy deben aprender a resolver problemas con creatividad, con flexibilidad, en equipo, reconociendo muchos caminos posibles y siempre innovando. Esta pareciera ser una respuesta relativamente simple a las preguntas que—repetimos—se vienen haciendo hace más de 80 años. En principio, parece ser viable esta alternativa, pero, si se mira con detenimiento, reduce los propósitos formativos a lo que sirve a las dinámicas económicas. Más allá de la discusión sobre los modelos económicos vigentes, lo que es cierto es que la formación de los niños, las niñas y los jóvenes no se puede reducir a un

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

asunto de eficiencia, creatividad, flexibilidad, competitividad, trabajo en equipo y todos los valores que hoy se traducen en competencias lingüísticas, científicas y ciudadanas.

La idea no es dejarnos llevar por estas ideas sin más, sin discusion. Aunque parezca muy obvio, aunque sea muy lógico y aunque todo el mundo insista en ello, conviene detenerse un poco a preguntarnos por lo que es es necesario saber hoy, teniendo en cuenta que no hay una respuesta única, pero sí interrogándonos por lo que está hoy en disputa, por lo que está en juego.

En medio de las revoluciones científicas, la crisis de las epistemologías clásicas y la emergencia de otros modos de saber en la sociedad posmoderna, surge la siguiente pregunta: ¿qué deben saber hoy los niños y jóvenes que la escuela pueda aportarles?

Es justo ahora cuando cobra importancia indagar con los maestros qué es capaz de hacer, pensar, proponer y enseñar la escuela; cómo lo hace; y cuál sería el estatuto y la naturaleza de ese saber, ahora que las disciplinas y las epistemologías están tan relativizadas. Lo que constatamos, por demás, es que también han llegado a la escuela los discursos del autoaprendizaje, de las subjetivaciones y las culturas juveniles, entendidas como derechos—derechos de la infancia, de las mujeres y de todas las diversidades que hoy se reivindican (étnicas, de género, etarias, de clase y de lenguajes, entre otras). Por lo tanto, la enseñanza se ha debilitado más que nunca. No es nuevo que las teorías del aprendizaje y de la autonomía de los niños y jóvenes estén en la escuela, lo que es nuevo es que se han investido de derechos, lo que ha judicializado hasta el límite a la escuela. Los padres de familia, los jóvenes, las autoridades ambientales, de salud, de movilidad y de derechos humanos y hasta los movimientos sociales, pasando por las mismas autoridades educativas, están vigilando, por sobre todas las cosas, lo que hace el maestro, en aras de garantizar que no siga haciendo lo que siempre hizo. Todas estas instancias saben qué no debe hacer el maestro y se movilizan para evitar que ejerza su oficio al enseñar algo que él sepa o quiera que los estudiantes sepan. El maestro se siente, entonces, vigilado y coartado—a veces incluso intimidado. Pareciera que la escuela no tiene autonomía y capacidad para pensar y responder creativamente a esas demandas. La propuesta sería más bien otra: frente a todos esos requerimientos, conviene que la comunidad educativa organizada brinde una respuesta múltiple y compleja, pero concertada. Está en juego su autonomía y la posibilidad de que pueda pensar y decidir como comunidad, lo que no quiere decir aislarse; por el contario, se requiere un diálogo fecundo con los múltiples actores que presionan para incidir en la formación de las nuevas generaciones.

En medio de estas exigencias, la escuela se constituye en una institución singular, pues allí se sigue enseñando. No se enseña lo mismo que hace tres, cinco o diez décadas—claro que no—, pero todavía hay allí intelectuales, cada vez más preparados, además, procesando, en medio de un ritual—este sí centenario—los nuevos modos de saber que circulan en la sociedad. El misterio—y la maravilla a la vez—de lo que pasa en la escuela, que muchos desde afuera critican o desprecian, es que se sigue dando un proceso de alquimia en el que se transmutan la ciencia, los valores, las verdades y toda la información que allí se produce o que llega de afuera por innumerables canales (Masshelein y Simons, 2014).

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

En realidad, esto siempre ha sido así: siempre en la escuela se han producido saberes de naturaleza única. Allí hay religión—siempre la ha habido. Hay rituales religiosos, pero se matizan y se diferencian de los de la parroquia. Allí hay moral, formación en valores, si bien se diferencian de los de la familia o los de la ciudad. Allí hay procesos de gobierno—más o menos autoritarios, más o menos democráticos—pero se diferencian de los que regulan las ramas del poder público. Allí hay arte, música, pintura, teatro y danza, pero se diferencian de lo que sucede en las galerías, en los teatros o en los escenarios de espectáculos. Allí hay deporte, pero no es el mismo que el de los estadios o las pistas atléticas. Allí hay ciencia, pero, para pesar de muchos, no es la misma de los laboratorios o las academias. Allí hay tecnología, pero incluso ella tiene sus particularidades (al punto que se habla del *software* educativo y de todo tipo de aplicaciones pedagógicas para el aula). Allí hay literatura y se leen cuentos, novelas y poesía, pero con un fin pedagógico—lo cual tampoco le gusta a muchos, si bien la mayoría de escritores reconocen que fue allí donde descubrieron el mundo de las letras. Podemos ir más allá: muchos de estos saberes no tuvieron su correlato en la vida social antes de que aparecieran en la escuela.

Quién enseña: el papel del maestro

Las actuales políticas educativas recogen un consenso social que, paradójicamente, incluye empresarios, sindicatos e intelectuales: el papel del maestro es determinante en la calidad de la educación, *i.e.*, lo que hace pertinente la escuela (para considerarla de calidad) depende la manera en que el maestro enseñe. La cara negativa de esto es que también aumenta la presión de todos los sectores sobre el maestro para responder preguntas que no dependen solo de él, sino también del Estado, la familia y la sociedad.

Pero ¿quiénes son los maestros? ¿Están preparados para enfrentar estas preguntas o, por lo menos, para formulárselas? ¿Saben qué es lo que está en sus manos? ¿Saben con quién comparten la responsabilidad de responder estas preguntas? ¿Se asumen como sujetos capaces de preguntarse e intervenir en las problemáticas o como parte del problema que otros deben resolver? A la sociedad, al Estado y a los empresarios habría qué preguntarles lo siguiente: ¿la actualidad de la pregunta por los maestros supone hacerlos parte de la solución o del problema?

Por lo general, se considera que los maestros son funcionarios idóneos, formados para el ejercicio de una profesión, con capacidades para producir intelectualmente y capaces de interactuar en el mundo académico con propiedad. Su papel es el de ser mediadores entre el conocimiento científico, los valores sociales, y los saberes y valores escolares. Para ello, se supone que deben poseer habilidades didácticas, las cuales los hacen necesarios; no cualquier persona, por docta que sea, podría desempeñarse como maestro si no las posee.

Dos posturas diferentes se debaten en torno a este interrogante: los que consideran la docencia como un oficio y los que la consideran una profesión. Los primeros suponen que los maestros no pertenecen al campo intelectual de la educación. Los segundos suponen que los maestros pertenecen al campo de las didácticas específicas, al campo conceptual de la pedagogía o al campo del saber pedagógico. El carácter de oficio lo defenderían quienes sostienen que se trata de una habilidad que puede ser

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

innata o adquirida, pero que no supone una capacidad especial para producir conocimiento o dar cuenta teórica de su quehacer práctico. En ese caso, lo importante es que el maestro haga bien su trabajo y que produzca los resultados esperados. Por lo general, dichos resultados son visibles en las pruebas censales que se les hacen a los estudiantes.

Ahora bien, si se aceptara de manera generalizada que el maestro es un profesional, quedaría por discutir qué tipo de teoría tendría que producir para demostrar que sabe lo que hace. En todo caso, no cualquier profesional puede ser docente; se necesitaría una carrera completa para poder dominar este amplio campo del conocimiento, que, siendo sintéticos, podríamos llamar *pedagogía*.

Quienes proponen que la pedagogía debe ser el saber fundante de la profesión del maestro también reivindican el carácter intelectual de este último y el estatuto teórico de la primera (Zuluaga y Echeverri, 1990). Se coincide en la defensa del maestro como un profesional y, por tanto, en su papel como político y como trabajador de la cultura. En dicha condición, el maestro debe tener un margen importante de autonomía para decidir sobre lo que se hace o no en la escuela. Es un asunto político, pero también epistemológico, pues se deriva de allí una pregunta por la pedagogía como saber, disciplina o ciencia.

Reconociendo que la educación desbordó la escuela, se plantea hoy que la discusión sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía no tendría sentido, y que más bien habría que hablar de un campo conceptual de la pedagogía, donde ella habita en todas sus formas (Echeverri, 1993; Lenzen, 1988; Zuluaga 1993; Díaz, 1994). El maestro seguiría teniendo allí un lugar privilegiado en tanto puede entrar al campo a dialogar, a interrogar y a discutir con quienes, desde otros escenarios diferentes a la escuela, plantean desafíos importantes a la pedagogía, *i.e.*, a las formas en que se constituyen hoy las subjetividades contemporáneas, incluyendo la publicidad. El maestro seguiría siendo entendido como un sujeto de saber, como portador de un saber resultado de su experiencia, de su práctica y, por supuesto, de su formación intelectual y teórica, lo cual lo autoriza para dialogar con otros actores que, aunque no sean investigadores propiamente dichos, están transformando las prácticas de subjetivación que antes estaban casi exclusivamente asignadas a la escuela. Dado que los modos de ser del conocimiento se diversificaron y la discusión ya no gira en torno a la cientificidad del conocimiento, el maestro puede hablar desde otros códigos legitimados por su propia comunidad de saber (Álvarez, 2014).

La tendencia que sería interesante promover es la de muchos maestros que trabajan en redes. Este concepto es muy sugerente e insinúa una manera de intercambio intelectual y práctico muy horizontal y complejo que, a pesar de que reconoce la dispersión y la diversidad, no se asocia con el caos. Las redes han sido de muchos tipos, muchas de ellas efímeras, otras más estables. Lo cierto es que son una práctica de trabajo asociado que se ha generalizado entre el magisterio. Son formas de decir, de nombrar, concebir, hacer y ser que se van reconociendo en los encuentros de pares y que proliferan a través de mecanismos más o menos formales, más o menos institucionales, más o menos oficiales. Por lo general, las redes se rigen por una dinámica más informal y menos normativa.

Si al maestro se le niega definitivamente la posibilidad—que se ha ganado en Colombia—de producir conoci-

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

miento a través de la investigación, si se sigue considerando que es un simple mediador de los saberes de otros, entonces estaremos perdiendo la oportunidad de que la escuela sea un lugar donde se reconozca y potencie la riqueza cultural que nuestros niños y jóvenes portan junto con sus comunidades. Entonces, tal vez la *cultura light* terminará homogenizando nuestros modos de ser en estos tiempos globalizados.

La escuela debe recomponerse, sin duda, y lo está haciendo, pero el asunto es ¿en qué dirección? y, sobre todo, ¿quién conduce ese proceso? Si no es con el maestro, entonces ¿qué rol le queda? Si el maestro no puede incidir en este proceso, efectivamente estaremos asistiendo a su ocaso definitivo. Para pensar de otra manera menos autoritaria y menos simplista la respuesta que la escuela debe darle a nuestros tiempos, se necesita un maestro profesional formado en instituciones sólidas. El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) tiene una oportunidad única para enfrentar estos desafíos de la mano de la Universidad Pedagógica Nacional, la institución más sólida en materia de formación de maestros que existe en el país, máxime si le reconocemos al IPN lo que históricamente le ha aportado a la misma universidad.

Cómo enseñamos: las estrategias didácticas

La perspectiva crítica

Desde la tradición anglosajona de las teorías críticas del currículo se ha venido planteando la necesidad de examinar las condiciones en las que se define lo debe enseñarse en la escuela. La selección del conocimiento que se enseña en la escuela está sometida a un régimen que desborda los intereses puramente académicos o los criterios de validación que pudieran operar al interior de una ciencia o de cualquier área del conocimiento (Berstein, 1996). Hace ya un buen tiempo que la historia social de la ciencia reveló una sociología del conocimiento (e.g., Manheim, Bachelard, Canghilgem, Foucault, Serres) que devela los intereses (marxismo, Frankfort) o las reglas de producción del saber (sociolingüísticas, estructuralismo, arqueología), lo cual no sigue una lógica racional independiente de los procesos sociales o de las relaciones inherentes a la cultura y al lenguaje. Hay una relación clara entre la producción de la verdad y los contextos en los que se produce.

También se han difundido tesis acerca del papel de la escuela en la reproducción de la cultura: en un sentido iluminista y civilizatorio, como agente de progreso; e incluso, desde la tradición marxista, como aparato de reproducción de las clases sociales que legitiman el capitalismo. En las teorías más elaboradas al respecto se ha diferenciado el currículo explícito del oculto, y se ha estudiado cada uno de ellos en profundidad. Sea cual sea la teoría en torno a la función de la escuela, lo cierto es que los contenidos de enseñanza (el currículo explícito) son el factor más relevante a tener en cuenta para establecer su papel en la formación de los niños y jóvenes que pasan por ella. Para responder esta pregunta, podríamos realizar diferentes tipos de investigaciones: de evaluación de impacto, desde la psicología cognitiva, de las teorías del aprendizaje, de los postulados de la evaluación, de la evaluación y la medición, pasando también por los tests, las encuestas o incluso los estudios de imaginarios. Todos estos acercamientos podrían ser considerados propios del campo pedagógico.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

No obstante, hay un tipo de pregunta que es menos común y resulta muy potente para aportar desde la pedagogía a las teorías sobre la cultura, la ideología o el saber. Si partimos de la tesis de que la escuela es una institución social, y que como tal tiene una dinámica propia, hay que mirar cuáles son las reglas de producción del discurso en su interior. En el trasfondo de este planteamiento también está el supuesto de un estatuto propio para la producción de saber pedagógico. Allí, el concepto de didáctica cobra relevancia para el saber pedagógico.

Didáctica general: de la metódica al cognitivismo

Aunque no exista en el país una tradición didáctica propia, valdría la pena preguntarse por la relación entre la enseñanza de saberes, la educación en ciencias, la historia de los saberes escolares y la didáctica de corte tanto germánico como francófono (Klafki, 1990).

En primer lugar, habría que reconocer la tradición germánica de una didáctica general y unas didácticas específicas, así como su relación y particularidades con la pedagogía y la metódica. También es pertinente reconocer, en el campo pedagógico, las contribuciones de los trabajos desarrollados desde el constructivismo para establecer un campo de investigaciones y desarrollos metodológicos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, es preciso explorar la tradición francófona de la didáctica, entendida desde los conceptos de *transposición didáctica y contrato didáctico*.

Didácticas específicas

Las que ponen el énfasis en las disciplinas

Siguiendo la tradición más convencional de la didáctica (*i.e.*, la pedagogía en Francia), las investigaciones más generalizadas—y que siempre serán fundamentales para la pedagogía—son las que se centran en la pregunta por el cómo de la enseñanza. Ahora bien, los académicos, y en general los científicos que se han acercado al mundo de la escuela, la pedagogía y la enseñanza, han reclamado una didáctica específica, por lo que se han ocupado de mostrar, desde la historia de su disciplina o desde su epistemología, qué es aquello que es enseñable y cuál es la mejor manera de enseñarlo sin violentar las estructuras cognitivas (edumatemática, enseñanza de las ciencias, didáctica de las ciencias sociales). Este tipo de trabajos son los más generalizados en nuestros programas de formación de maestros, pero a veces tienden a simplificarse de manera ingenua, pues no se reconocen los debates epistemológicos en cada caso y se asume la didáctica como un ejercicio relativamente esquemático que cae en lo instrumental. La potencia de esta línea de investigación está dada por la capacidad de complejizar los saberes didácticos a partir de las discusiones teóricas que habitan las disciplinas y los discursos científicos contemporáneos, incluyendo aquellos que cuestionan la validez de la ciencia como modo legítimo de llegar a la verdad. Si se quiere trabajar con rigor el campo de las didácticas específicas, esto supone acercar a los futuros maestros a los debates más profundos entre los enfoques positivistas, hermenéuticos, estructuralistas y posestructuralistas.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

La transposición didáctica

En esa misma dirección, pero con un carácter menos interactivo, se han generalizado en el país estudios basados en las tesis de la transposición didáctica (Chevalard, 1991). El trabajo pionero de Chevalard sobre la manera en que las aulas transforman los contenidos de las matemáticas para hacerlos accesibles para las diferentes edades de los estudiantes ha inspirado muchas investigaciones que hacen lo propio con otras disciplinas.

El pensamiento del profesor

Una tendencia relativamente reciente en las aproximaciones didácticas es la que explora la manera en que los profesores de educación básica enseñan los conocimientos de sus disciplinas específicas. Esta aproximación ha revelado un proceso de apropiación de los contenidos que comienza con su selección y sigue con las versiones adecuadas o adaptadas al aula según criterios susceptibles de documentar. Muchos de estos trabajos parten de la observación etnográfica en el aula y, desde allí, hacen comparaciones minuciosas con los contenidos matriciales orientados a organizar los programas de enseñanza. Esta línea de trabajo no pretende invalidar lo que los profesores de básica y media enseñan; al contrario, busca una epistemología que le sería propia a esos contenidos, pues supuestamente cumplen con requisitos propios de las formalidades científicas: un objeto, manejo de hipótesis, análisis de variables, *etc*.

Para cerrar

Reafirmamos el compromiso de la revista *Educación y Ciudad* con la promoción del debate y la investigación en los temas abordados, proyectando su relevancia para el futuro de la educación. Esta revista expresa el compromiso del IDEP con los desafíos que hoy enfrenta la escuela y con la forma en que han ido proliferando dispositivos pedagógicos en la ciudad, los cuales conviene interrogar y pensar para tener mejores y oportunas respuestas a todo lo que hoy se plantea como estrategia de gobernanza, ciudadanía y convivencia.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Referencias

Álvarez, A. (2014). La historia de los saberes escolares: nuevas miradas a la historia de la educación en América Latina. En N. Arata y M. Southwell (Comps.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 163-180). UNIPE.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.

Díaz, M. (1994). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.

Echeverri, A. (1993). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En Facultad de Educación de Antioquia (Ed.), *Seminario Profesoral* (pp. 83–119). Facultad de Educación de Antioquia.

Henao, O. (1993). El aula escolar del futuro. *Revista Educación y Pedagogía, 4*(8-9), 87-95.

Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista Educación, 36*, 40-60.

Landon, B. (1997). William Heard Kilpatrick (1871–1965). Perspectivas: *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 27(3), 503-521. https://doi.org/10.1007/BF02736644

Lenzen, D. (1988). Mito, metáfora y simulación: perspectivas de pedagogía sistemática en la postmodernidad. *Revista de Educación, 38*, 73-95.

Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Cátedra.

Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.

Zuluaga, O., y Echeverri, A. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Díaz y J. Muñoz (Comps.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 73-110). Corpodic.

Zuluaga, O. (1993). La investigación histórica en la pedagogía y en la didáctica. En Facultad de Educación (Ed.), *Seminario profesoral. Objeto y método de la pedagogía* (p. 119). Universidad de Antioquia.

Citar cómo:
Álvarez Gallego, A. (2026). Los debates pedagógicos contemporáneos. *Educación y Ciudad*, (50), e3660. https://doi.org/10.36737/01230425.3660

CC BY NC SA

educación y Ciudad 50

IDEP

https://doi.org/10.36737/01230425.3659

Editorial

Las insurgencias pedagógicas

Construyendo los movimientos educativos del siglo XXI[1]

Marco Raúl Mejía J[2]

La publicación del número 50 de la revista Educación y Ciudad constituye un hito que invita a celebrar la continuidad de un proyecto editorial, y a detenerse a pensar el sentido histórico y político de una revista que, desde su primer número en enero de 1997, ha acompañado —y en muchos momentos anticipado— los debates centrales de la educación en Bogotá, en Colombia y en el mundo. No se trata únicamente de una cifra redonda, sino de la persistencia de una apuesta intelectual que ha entendido la educación como práctica social, atravesada por tensiones, disputas y búsquedas colectivas de sentido.

A lo largo de sus ediciones, la revista ha sido un espacio para la circulación de reflexiones sobre la escuela, la pedagogía, la formación docente, las políticas educativas, la ciudad como escenario educativo, las desigualdades sociales, las diversidades culturales, las memorias pedagógicas y las experiencias de maestras y maestros como productores de saber. Estos temas no han respondido a modas académicas pasajeras, sino a las urgencias históricas de cada momento, dialogando con los contextos locales y globales que configuran el campo educativo y reconociendo la centralidad de lo público, lo común y lo territorial en la construcción de proyectos educativos con sentido democrático y emancipador.

Llegar al número 50 de *Educación y Ciudad* obliga a preguntarnos por las formas en que la educación ha sido —y sigue siendo— un campo en disputa, atravesado por transformaciones epocales, reconfiguraciones del capital, nuevas tecnologías, luchas por la diferencia y búsquedas de justicia social y cognitiva. Desde allí, este texto se inscribe en la necesidad de volver a situar la pedagogía como práctica política, como acción colectiva y como posibilidad de construcción de horizontes alternativos.

En ese marco, y como parte de este ejercicio conmemorativo, la reflexión que sigue se sitúa deliberadamente en el terreno de la pedagogía crítica, entendida no como un saber neutral, sino como una práctica histórica atravesada por conflictos, decisiones éticas y disputas de poder.

La educación es un campo de combate contra la injusticia y la ignominia,

[1]Ponencia presentada en el *III foro mundial contra el neoliberalismo en educació*n, Río de Janeiro (RJ, Brasil), 11 al 16 de noviembre de 2024.

[2]Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional, Movilización Social por la Educación y Movimiento por la Transformación Social y Educativa.

CC BY NC SA

> un proceso de constante liberación, allí todo el mundo puede combatir: desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la universidad, combatir en el sentido de que mientras más busque la posibilidad de la realización humana de las gentes que educa, más estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se eduque a las demandas impersonales del sistema, más le ayuda a su sostenimiento y perpetuación. Este es el campo de combate de los educadores, tienen un campo abierto allí y es necesario que tomen consciencia de su importancia y posibilidades.
>
> Estanislao Zuleta (2009, p. 29)

Esta cita de uno de los pensadores clásicos colombianos nos coloca frente a las realidades de un mundo en cambio constante, producto de los múltiples procesos de la ciencia, la cultura y la sociedad, y a la manera en que esas dinámicas específicas tocan el campo de las educaciones en lo formal, lo no formal y lo informal. Esto ha desatado una disputa por la apropiación de la educación para dar razón de las necesarias modificaciones que tienen lugar en un mundo que se transforma a velocidades inusitadas. Configurar la educación como un campo en disputa nos revela que no es posible alejar la acción humana de los intereses y poderes que hoy buscan, desde estas nuevas realidades, apropiarse de las dinámicas para construir proyectos en y desde los cuales organizarán el escenario de este tiempo, en aras de tramitarlo desde sus intereses.

Construyendo el escenario para las pedagogías del siglo XXI

En coherencia con lo anterior, es necesario avanzar en una caracterización que nos permita dar cuenta de un mundo que, al hacerse más complejo, introduce nuevas variables y reflexiones, así como miradas ideológicas, dando forma al escenario en el que actuamos quienes vivimos el presente. Esto exige tomar partido para poder dar cuenta de cómo se leen y se interpretan los múltiples acercamientos a un mundo con las características de este tiempo, que se mueve aceleradamente, haciendo que los elementos presentes sean reemplazados rápidamente por nuevas realidades e instrumentos de acción.

Para todas las personas, esto significa comprender—pero además tomar posición al respecto—la manera en que dichos elementos afectan nuestra vida cotidiana y, por lo tanto, el existir en el día a día de nuestras realidades, además de la manera en que estas se manifiestan en las institucionalidades que habitamos. No ser consciente de ello nos convierte fácilmente en actores instrumentalizados por procesos mayores de poder existentes en la sociedad.

Transformaciones epocales, cambios civilizatorios y replanteamientos a la educación

Desde la perspectiva presentada anteriormente, la educación y la escuela ya estaban en una profunda crisis antes de la sindemia[3], que lo único que hizo fue agregar nuevos elementos a su caracterización. Desde mi visión, se trataba

[3]Este término, acuñado por Merrill Singer, se refiere a un momento en el cual dos o más enfermedades se entretejen, causando un mayor daño. En este caso, una fue la pandemia biológica del COVID-19, y la otra fue la crisis social de la humanidad profundizada por el neoliberalismo, que había desmontado y privatizado el estado de bienestar y la salud.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

de un mundo que vivía cinco grandes transformaciones. Ahora, se le agregaba una sexta que también modificó sustancialmente el escenario. A continuación, se presenta un breve resumen de estas transformaciones:

- Un cambio epocal que, en palabras de Charpak (2005), Premio Nobel de Física, representa una "mutación" no vista desde el neolítico o la revolución de la agricultura y el lenguaje oral. Esto tiene un impacto significativo en la educación. El autor citado desarrolla a fondo la propuesta de pedagogías desde la investigación.
- El paso entre la tercera (microelectrónica) y la cuarta revolución industrial (la inteligencia artificial y el trabajo inmaterial), una transición de 50 años–entre la primera y la segunda hubo 200 años, lo que da cuenta de la velocidad de los cambios en estos tiempos (Mejía, 2020). En materia de educación, la introducción de las tecnologías de estas dos revoluciones a los procesos escolares se ve reflejada en la educación virtual-digital autoadministrada.
- El surgimiento de un capitalismo cognitivo, que realiza sus grandes acumulaciones en el conocimiento y la ciencia como fuerza productiva, diferenciando entre los países centrales y los de la periferia, con una centralidad del trabajo humano (Boutang, 2014).
- La crisis ambiental causada por los hábitos de vida y consumo de los humanos y su relación con la naturaleza, lo que algunos grupos originarios han comenzado a llamar el terricidio y otros el antropoceno o el capitaloceno. En educación, todos los asuntos ambientales se curricularizan y se implementan en la escuela en formas muy variadas (Mesa, 2018).
- Las luchas de las diferencias y la diversidad, que transforman desde los pensamientos propios del orientalismo, nuestra América y el denominado Sur hasta las singularidades planteadas por las luchas de género, la diversidad sexual y las discapacidades, así como las luchas étnicas. Todo ello constituye un nuevo escenario de asuntos para tratar en las instituciones educativas (Rodríguez *et al*., 2018).

En medio de esas transformaciones aparece la sindemia, conllevando cuestionamientos profundos en torno al modelo civilizatorio construido por occidente y la modernidad (Santos, 2020), la cual ha reintroducido en la escuela un discurso sobre las emociones, el cuidado y el autocuidado en la vieja manía de curriculizar los problemas.

Estas seis transformaciones concurren hoy en un escenario que podemos caracterizar con un aforismo de Confucio: *la crisis es un instante entre dos claridades*. Nosotros, los humanos de este tiempo y de cualquier concepción política, teórica e ideológica, nos encontramos en ese instante en el que se resignifica y replantea gran parte de las instituciones, los imaginarios culturales, los sistemas de mediaciones y los soportes de la acción humana que habían constituido la sociedad. Sobre este tiempo había hablado Gramsci (2010) desde la cárcel, cuando interpretó desde ahí su época: "el viejo mundo se muere, el nuevo tarda en aparecer, y en ese claroscuro (interregno) surgen los monstruos" (cuad. 3).

En este mundo como educadores populares

Como educadoras y educadores populares, no podemos obviar que la tradición de Simón Rodríguez y Paulo Freire se ha convertido en una propuesta para todas las educaciones y para todas las sociedades, en todos los ámbitos, los cuales hacen específicos sus presupuestos pedagógicos bajo los principios con que enfrentamos las opresiones de este tiempo y que se enuncian como fruto reconocer que somos socialmente iguales, humanamente diferentes, culturalmente megadiversos, unos con la naturaleza y ética y políticamente responsables con la superación de las opresiones y dominaciones de estos tiempos, y que estamos en búsqueda de la libertad, la liberación o la emancipación y abiertos a la emergencia de las particularidades del control y el poder, que van mostrándonos otras formas de dominación.

Estos enunciados nos permiten visibilizar las opresiones de este tiempo en la negación de la igualdad, la diferencia, las megadiversidades, la unidad con la naturaleza y las búsquedas de libertad, liberación o emancipación, lo cual, en cierta medida, actualiza las opresiones planteadas por Simón Rodríguez y Paulo Freire y muchos luchadores durante los últimos 200 años, quienes, cada vez que emergen en nuestros territorios, jalonan esas nuevas construcciones, mostrando el dinamismo del pensamiento nuestroamericano con una fortaleza propia que nos entrega, desde sus prácticas, las pautas para seguir avanzando en sus reelaboraciones y resignificados.

De manera similar, la tradición que se ha venido construyendo desde las epistemologías (Santos, 2015) del Sur enunciadas por nuestro compañero de caminos Boaventura de Sousa Santos se puede sintetizar en estos 12 aspectos:

a. No existe justicia social sin justicia cognitiva.
b. La crisis de uso de la ciencia occidental moderna debe ser auscultada.
c. Todos los saberes sustentan prácticas y construyen sujetos.
d. Todos los saberes tienen límites internos y externos.
e. La ecología de saberes es una construcción que se centra en la relación entre ellos (poder y jerarquías).
f. La diversidad del conocimiento no se limita a sus contenidos sino a su proceso de formación, incidencia y comunicación, etc.
g. La ecología de saberes se rige por un horizonte ético político como principio de precaución y control.
h. La inconmensurabilidad no es solo relevante al interior de sino en la relación entre las culturas.
i. La ecología de saberes es una lucha contra la ignorancia impuesta por la hegemonía.
j. La ecología de saberes construye una historia de relación entre los diferentes saberes, reconociendo las desigualdades de clase, la patriarcalidad y la colonialidad.
k. La ecología de saberes facilita la constitución de sujetos con voluntad de lucha contra las opresiones.
l. La ecología de saberes es un paso de la política de los movimientos a los inmovimientos.

Elaboraciones del Sur desde las educaciones populares

Retomando el legado de la tradición de Boaventura y muchos más en las educaciones populares, se han reelaborado también sus principios:

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

a. un cuestionamiento a las homogeneizaciones del capitalismo y su modernidad e idea de progreso:
   i. La homogenización biótica (la idea de ciencia y el control de la naturaleza)
   ii. la homogenización cultural (que construye el eurocentrismo)
   iii. la homogenización educativa (que propone una educación universal: el *STEM*)

b. una lectura de estar en el mundo y relacionarnos con él desde nuestros territorios, megadiversidad, cosmogonías, e identidades, orientados por una mirada propia, que es la de descolonizar nuestra relación con el mundo
c. el Sur, una apuesta política, contextual y epistémica más allá del sur geográfico
d. una construcción y un redimensionamiento de los sentidos políticos de la naturaleza (somos naturaleza)
e. la recomposición y reconstrucción de los sentidos éticos y estéticos como una nueva forma de hacer política
f. el reconocimiento de la existencia de saberes y tecnologías propias, de diversidades con sus estatutos epistémicos
g. la construcción de sistemas investigativos que permiten la emergencia de los saberes vivos presentes en las prácticas
h. el reconocimiento de las tecnologías como sistemas de mediaciones que siempre han existido con las particularidades de cada época
i. la construcción de otro sentido de la utopía, orientado por el 'adelante es atrás' de las comunidades originarias

Unos desarrollos pedagógicos propios

En todos los espacios educativos y sociales en los que actúan las educaciones populares para generar nuevas formas del encuentro entre conocimientos, saberes, sabidurías, prácticas, culturas, lenguajes y epistemologías, siempre se ha tratado de replantear las educaciones existentes, que atraviesan los caminos de la ilustración occidental. Por ello, las educaciones populares, en la singularidad de sus ámbitos, enriquecen las pedagogías críticas al fundamentarse en el diálogo de saberes para construir la intraculturalidad, i.e., no es posible plantear un ejercicio pedagógico si el mismo no está claro; el ejercicio educativo brinda esta claridad, permitiéndome reconocer cuál es el punto de partida desde la identidad y cuál es el lugar del que se parte como contexto, pero también como lugar teórico y conceptual. Este diálogo de saberesque construye intraculturalidad se da en un proceso de confrontación para reconocer las dinámicas, los procesos y las teorías con las cuales se construyen la diferencia y la diversidad.

La confrontación de saberes nos muestra el ejercicio de la interculturalidad que, en estos tiempos de capitalismo cognitivo, está presente a perpetuidad en la vida y en cualquier escenario social, cultural y de los conocimientos en sus variadas formas, no como el simple ejercicio de multiculturalidad que ha propuesto la globalización, como un agregado de culturas que da forma a una pluralización que no construye tejido, sino a una interculturalidad que dialoga, discute y disputa para construir elementos propios en los cuales se hace posible que esa confrontación de saberes permita discernir y afirmar a qué narrativas, relatos, teorías y prácticas

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

adscribirse y de cuáles tomar distancia, aprendiendo a construir subjetividad cognitiva, fundamento de la individuación y de las nuevas comunidades.

Todos los trabajos de esta visión pedagógica se ven planteados en las matemáticas, en la enseñanza del lenguaje, en los procesos de la investigación de los niños, las niñas y los jóvenes (Mejía y Manjarrés, 2014), en los regímenes de siembra del mundo campesino, en las medicinas biológicas naturistas y en las múltiples actuaciones humanas, las cuales funcionan como sistema de mediación, i.e., se trata de una visión que atraviesa trasversalmente las múltiples educaciones; esta pedagogía de las educaciones populares deshace la separación falsa entre lo formal, lo no formal y lo informal (intencional). Al impactar todos los lugares del aprendizaje, esta confrontación de saberes permite develar los intereses inherentes a cualquier hecho educativo (Trejos *et al*., 2017).

El tercer momento del desarrollo pedagógico corresponde a un ejercicio de negociación cultural para saber con quién se construyen los mundos y con quién se apuesta por su transformación. En este sentido, la negociación cultural es un ejercicio de transculturalidad en el cual las dinámicas se organizan y se juntan para dar identidad a los procesos que construyen lo común, que sería el cuarto momento del proceso pedagógico para transformar el mundo, porque, en cierta medida, en las educaciones populares no está en el horizonte kantiano del deseo puro de conocer o de conocer mejor; se reconoce ese conocer mejor éticamente situado, pero es un conocimiento que, perfeccionado y argumentado, se convierte en un saber de lucha, en un saber de transformación. Esto da forma a la interseccionalidad, permitiendo construir el quinto momento: organizar el proyecto con el cual se transforma el mundo desde un escenario concreto o de actuación (i.e., micro, meso o macro).

Según sus antecedentes históricos, una particularidad del desarrollo de la educación popular es que, fruto de los retos de las especificidades contextuales, culturales y de actores, se abre una variedad de propuestas metodológicas que desbordan cualquiera de los paradigmas educativos de occidente y de los enfoques clásicos de la pedagogía en la educación formal, generándose en muchos casos propuestas inéditas y, en otros, recuperando aspectos de las pedagogías críticas, lo cual ha permitido una construcción propia desde las especificidades de los territorios, en coherencia con las dinámicas sociales y los ámbitos de individuación, socialización, vinculación a lo público y articulación a movimientos, procesos gubernamentales de masividad y de nuevas tecnologías.

En este sentido, el diálogo de saberes freireano fue reelaborado desde la confrontación de saberes y la negociación cultural. Tal como indica Ghiso (2015), "cuando hablamos de diálogo de saberes no estamos proponiendo una práctica romántica o populista, estamos planteando una ecología, una dinámica en la que los saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados sin ingenuidad" (p. 32).

Es muy visible ese paso de la intraculturalidad propiciada por el diálogo de saberes a la interculturalidad dinamizada por la confrontación de saberes en el momento en que lo Otro es negado a nombre de lo Universal—los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocul-

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

tural, los sentidos a nombre de la razón, y muchos otros dualismos que el poder ha instituido para negar o invisibilizar lo otro y forjar redes invisibles de interlocución y negación, construyendo exclusiones sobre otras epistemologías que no responden a su universalidad, generando lo que algunos han denominado *epistemicidios* (Santos, 2003).

Como dice Ghiso (2015),

> cuando hablamos de negociación cultural, estamos yendo un poco más allá en el contenido de los diálogos, estamos tramitando la desigualdad de poderes, la diversidad de configuraciones y la diferencia de conocimientos y formas de conocer: mediante la negociación cultural se transita a nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. [...] Pregunta, ¿sobre qué es necesario dialogar y negociar culturalmente? La lista puede ser amplia, pero podríamos señalar los aspectos más críticos y pertinentes al ámbito en que situamos la reflexión. Estos pueden ser: los lenguajes, códigos y símbolos; sentidos, mediaciones, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, aplicaciones tecnológicas e innovaciones, nuevas institucionalidades, otras lógicas del conocer, múltiples formas de expresar el conocer, diferentes opciones ético-políticas, múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento, el conocimiento [mismo], sus aplicaciones, acciones colectivas y comunitarias informadas. (pp. 34-35)

Todo esto, orientado desde el pensamiento de José Martí (2005, pp. 17-18), quien hace 200 años decía: "la sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América".

El capital reestructura su control

Para el pensamiento y la acción transformadora, se pone al orden del día la necesidad de dar cuenta de las nuevas realidades, urgiendo nuevos caminos conceptuales, metodológicos, de acción y relacionales, lo cual deberá ser decantado en una lectura crítica con un nuevo horizonte teórico e histórico, recordando cómo el capitalismo occidental también está en permanente reconfiguración. Debemos recordar cómo este nuevo escenario se ha constituido en el largo camino de la modernidad, desde unas homogeneizaciones que le han permitido construir un relato único del mundo (patriarcal, monocultural, racista y desigual), desde donde, bien sea en su versión liberal o en la—más crítica—emancipadora, ha dado forma a explicaciones universales que comienzan a discernirse en las nuevas condiciones del mundo y las particularidades de nuestros contextos.

La primera homogeneización sobre la cual se produce el capital es la biótica, que, al construir el predominio de lo humano sobre la naturaleza y un sistema de objetivación de ella, produce un antropocentrismo permite una visión de exterioridad de la naturaleza, controlada por el tipo de razón descrito por Descartes cuando afirmaba que solo los humanos razonan y sienten; todos los demás animales son autómatas mecánicos. En el horizonte de estos tiempos, en el pensamiento latinoamericano ha emergido con fuerza propia la mirada sobre el Buen Vivir/Vivir Bien, que da cuenta de un mundo integral y una unidad entre lo humano y la naturaleza, que debe ser recuperada en cualquier proyecto que se intente construir.

La segunda homogeneización, la cultural, ha permitido construir un relato

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

de la modernidad centrado en una idea de progreso con un conocimiento universal de base eurocéntrica y norteamericana, el cual se constituye en el relato único para explicar el mundo, lo que a su vez permite organizar la sociedad entre el desarrollo y el subdesarrollo, lo moderno y lo premoderno, lo capitalista y lo precapitalista. Bajo esta mirada desde los sectores críticos y la educación popular, se ha venido visibilizando la emergencia de un Sur que da lugar a la diversidad y la diferencia en un mundo plagado de desigualdades y por la incapacidad de construir mundos pluriversos.

La tercera homogeneización—en marcha—es la educativa, que intenta cerrar el ciclo de un mundo organizado a través de patrones universales, establecidos a partir del marco *STEM*, para lo cual se construye unos estándares y competencias de referencia universal para vivir en este mundo orientado a humanos, cuyo fin es la producción y donde la industria del conocimiento ejerce un control sobre la educación. A tono con esto, curiosamente, se puede evidenciar que, de los diez primeros países en las pruebas PISA, ocho son asiáticos, lo que refuerza la idea de un modelo educativo globalmente estandarizado y altamente competitivo.

El capitalismo cognitivo ha reordenado y reorientado las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad a su servicio y con fundamento en el control de base cognitiva, donde muchos trabajan procesando datos frente a máquinas inteligentes, lo cual permite elaborar la información para nuevos productos y servicios a la vez que se captura la información proporcionada en el deambular cotidiano, que será tomada por las nuevas formas de sujeción invisible y tratada a partir de nuevos medios técnicos e informáticos, convirtiéndola en bases para reformular los procesos del consumo y la producción.

Estas nuevas realidades inauguran una forma de acumulación sobre nuevas bases y reestructuran lo que hasta ahora había sido la existencia del capitalismo, no solo en lo económico, sino también en lo cultural, lo social y lo político, generando procesos mediante los cuales el sistema social se rearticula a partir de la nueva apropiación y el control de los flujos de información y conocimiento de la cotidianidad del vivir, que circulan en red y se convierten en la nueva materia prima (inmaterial) de nuevos procesos. Aquí es toda la vida—no solo el trabajo—la que queda sometida a los procesos de apropiación e intercambio que marcan una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista de estos tiempos (Boutang, 2014).

Lo anterior ha configurado un nuevo escenario de poder a medida que los mecanismos de control se han ido transformando. Ese es el lugar en el cual las resistencias toman formas nuevas, replanteando las del pasado y elaborando nuevas configuraciones, que emergen en el terreno de la subalternidad al encontrarse con sujetos en dicha condición. Por ello, estas nuevas emergencias replantean las del pasado; las transforman y reconfiguran no en el sentido de que sean totalmente nuevas o todas nuevas, sino que se mezclan las de ayer y hoy, produciendo nuevas maneras que deben ser reconocidas para poder dinamizarlas en la vida social—ya que no están separadas praxis, pensamiento y resistencia.

Recordemos que todo poder construye sus formas y mecanismos de con-

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

trol a través de una serie de prácticas, estrategias, discursos e instituciones. Es eso lo que les permite construir una racionalidad del dominio; estas son las formas las que construyen subjetividades controladas. Es en esa articulación de diversos factores que el control toma su tiempo y su espacio, y, al construir las opresiones y las dominaciones en sus intersticios, surgen las resistencias como un nuevo campo de fuerzas ante los conflictos que se generan.

Asaltos a la pedagogía

En coherencia con el planteamiento que venimos construyendo en este texto, y en el sentido de las palabras de Estanislao Zuleta al iniciar este texto, a partir de los cambios introducidos por la cuarta revolución industrial se han venido dando transformaciones profundas en los diferentes ámbitos de la vida—reorganizando un escenario que ya había sido denominado por George Charpak como una *mutación*—donde la educación se ha convertido en un campo de combate.

Ahí, la pedagogía es asaltada por organismos multilaterales orientados por la visión norteamericana, que precisamente se ha tomado el dominio de la educación mundial a partir del control de dichos organismos y, en Europa, a partir del control de la educación universitaria, en lo que se ha denominado la *cumbre de Bolonia*. Esta mirada busca reemplazar la pedagogía con la didáctica y reducirla a mínimos específicos en coherencia con cada disciplina. Lo anterior se ve reflejado en una serie de directrices que van directamente a las políticas internacionales, con carácter impositivo en muchos casos.

A nivel de formación, aparece un modelo empresarial centrado en el individuo exitoso, el desarrollo personal y el sujeto emprendedor. Los modelos planteados para este nuevo sujeto de educación están fuera de la escuela, y lo que él debe hacer es apropiarse de ellos, pues ayudarán a formarlo como un mejor profesional (un empresario de sí). Por ello, las herramientas básicas de las que se apropiará serán las nuevas herramientas tecnológicas de la tercera y cuarta revolución industrial y las didácticas específicas a las disciplinas, que dictan el arte de enseñar para estos nuevos tiempos.

En vista de lo anterior, el giro de la formación de docentes, que implica una actividad que se aprende y se repite en el quehacer, lleva a que la profesionalización sea nuevamente enunciada como una capacitación en competencias, diseños, estrategias de evaluación, ayuda emocional y *coaching*, haciendo de la pedagogía algo instrumental, un aprestamiento a individuos para aprender el desarrollo de competencias comunes a todas y todos.

Hace 40 años, esta mirada de control dio origen al movimiento pedagógico colombiano cuando se enfrentó la política curricular que traía de Talahassee el entonces rector de la Universidad Pedagógica y una alta funcionaria del Ministerio de Educación: lo que denominamos en su momento un *currículo a prueba de maestros,* que reducía la idea de pertinencia a que el contexto se adecuara a la propuesta del instruccionismo propiciado desde la pedagogía educativa skinneriana. En este período, hemos visto una serie de procesos que buscan disolver la pedagogía para evitar el pensamiento crítico que ella propicia y generar un didacticismo que se limita a la aplicación instrumental de técnicas. Entre las principales prácticas reconocidas de ese asalto están:

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

a. La despedagogización, en el marco de la cual se reduce el ejercicio educativo a los contenidos de las disciplinas de saber, minusvalorando la pedagogía.
b. La desprofesionalización docente, mediante la cual el saber fundante de la acción educativa tiende a desaparecer.
c. El apagón pedagógico global, mediante el cual se busca reemplazar la actividad educativa y pedagógica hacia las tecnologías, las neurociencias y el uso de aparatos.
d. El *homeschooling*, que aísla y priva al estudiantado de sus necesarias relaciones de socialización con pares de edad y la construcción de aprendizajes humanos.
e. El aprendizaje inverso, donde se privilegia la capacidad de dar respuesta a las pruebas nacionales e internacionales, y se amplía el aprendizaje por plataformas.
f. La didactización de las disciplinas, que buscan reemplazar todo el ejercicio pedagógico amplio de interacción humana con didácticas específicas por algoritmos.
g. La crítica a los movimientos sociales de la educación, señalándolos como inmovilistas que no permiten la adecuación y la innovación a partir de las nuevas realidades.
h. El filantrocapitalismo, en donde los *thinktanks* internacionales inciden en las políticas nacionales a través de agentes que replican las propuestas educativas de la OCDE.

El STEM redirecciona las transformaciones

En continuidad con los asaltos a la pedagogía, las transformaciones impulsadas por el capital encuentran en el enfoque STEM un dispositivo clave para reorganizar la educación escolar y universitaria. Bajo la promesa de innovación y competitividad, STEM articula ciencia, tecnología y mercado, reorientando la investigación, la didáctica y los proyectos educativos hacia las demandas del capitalismo cognitivo. Así, más que una propuesta curricular, se consolida como un mecanismo que subordina la pedagogía, el pensamiento crítico y la diversidad epistémica a una racionalidad técnico-instrumental:

- En el marco del capitalismo cognitivo, se reordena la educación desde el marco STEM, a lo que los coreanos agregaron la A por la necesidad del diseño para la tecnología.
- En el cambio de época, el capital constituye una propuesta investigativa para la escuela soportada en el STEM y el positivismo.
- En el paso entre la tercera y la cuarta revolución industrial, el capital propone una didáctica soportada en la IA generativa y las tecnologías (*fast-track*).
- En la crisis ambiental, el capital organiza los proyectos transversales (PRAES) soportados en el STEM.
- En el surgimiento de lo pluriverso, el capital trabaja aspectos de diversidad y folclóricos; no trabaja para las pruebas en su idea de calidad.
- Durante la sindemia, se ha reintroducido en la escuela un discurso sobre las emociones, el cuidado, el autocuidado en la vieja manía de curriculizar los problemas.

Frente a este redireccionamiento de las transformaciones educativas operado por el capital a través del enfoque STEM, la didactización instrumental y la colonización tecnocrática de los problemas sociales, se hace necesario desplazar la mirada desde el diagnós-

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

tico crítico hacia la construcción de alternativas pedagógicas y políticas. Ello implica recuperar la pedagogía como práctica situada, como acción colectiva y como campo de disputa, articulada con los territorios, las subjetividades y los movimientos sociales. En este sentido, la agenda educativa urgente no puede pensarse únicamente en clave curricular o institucional, sino como un proceso multiescalar que reconozca la producción de saber en la vida cotidiana, la organización comunitaria y la incidencia política, configurando espacios de resistencia y creación desde lo micro, lo meso y lo macro.

Agenda urgente de educación y movimientos

En el nivel *micro*, la esfera de actuación se sitúa en la vida de los sujetos, donde la práctica se configura como nuevo lugar epistémico y el territorio se reconoce como espacio de identidad, construyendo una espacialidad local. Aquí, la pedagogía se encarga en experiencias locales que producen sentido, saber y subjetividad, resistiendo la estandarización y recuperando la educación como práctica emancipadora situada.

En el nivel *meso*, la agenda educativa se construye desde la organización de relaciones sociales y la conformación de comunidades educativas ampliadas. Aquí, la acción pedagógica contribuye a la construcción de un mundo colectivo que articula lo global con lo glocal, posibilitando la actualización del sujeto en clave de lo comunitario y del fortalecimiento de una espacialidad regional basada en vínculos solidarios, cooperativos y de proyecto común.

En el nivel *macro*, la educación se constituye en un articuladador de organizaciones y movimientos con capacidad de incidencia en la política pública. Este nivel reconoce un territorio ligado a las dinámicas comunitarias y glocales, y propone una construcción de políticas públicas de abajo hacia arriba en diálogo—y tensión—con las instancias institucionales, configurando una espacialidad nacional sustentada en la participación, la democracia y el pensamiento crítico.

El maestro y la maestra como productores de saber y conocimiento

El sujeto de enseñanza (conocimiento) se convierte en sujeto de saber cuando no reduce la práctica de su oficio a la enseñanza, sino que la aborda desde una dimensión más holística al reconocerla más amplia, hecha de relaciones y diversas formas de hacer y nombrar, que lo llevan a introducir cambios y actividades en lo planificado. Allí, este sujeto reconoce que dichas relaciones y formas son hechas por él/ella, y se reconoce como un sujeto de enseñanza con un saber propio: identifica en su quehacer una práctica discursiva nueva que permite producir un saber, un umbral de nuevos conocimientos más allá de lo formalizado en las disciplinas y las ciencias pedagógicas establecidas.

Por eso, las educadoras y los educadores que buscan caminos de innovación y transformación se han convertido en sujetos de saberes que reconocen su relación con la tradición y con la teoría acumulada en la educación, la pedagogía y la enseñanza. Sin embargo, encuentran que, al realizar su quehacer, más allá de enseñar, emerge en su práctica un nuevo lugar de la pedagogía que acontece en su vida cotidiana, donde producen un sentido de su vida. Al pensar y comprender la pedagogía, producen un saber sobre ella, lo que los lleva a reconocer su quehacer útil para comprender

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

de qué manera están el saber y el poder en lo que hacen. Entonces, el saber está en su práctica, en su comunidad y su institución, y el conocimiento en la universidad, en Google Académico, en las facultades, en los doctorados. Es en estos últimos donde "en muchas ocasiones construyen sus conocimientos a partir de retomar sus prácticas, para edificar el acumulado que media en el acto educativo y es renovado".

Cuando es comprendido por los actores de la pedagogía, este desencuentro lleva a diferenciar entre lo que sería la historia de los métodos, los paradigmas, los enfoques y todo el andamiaje técnico que hace posible la enseñanza y las historias de la práctica del maestro y de su saber. Así, para poder producir ese saber, él se asienta; su terreno es la práctica pedagógica y esas múltiples relaciones constitutivas del poder. Esto le permite construir, desde su práctica y en su historia, el nuevo saber pedagógico en marcha, en coherencia con los cambiantes tiempos y en permanente reconstitución tanto en sus contenidos como en sus procesos metodológicos. Por eso, se identifica como un creador-recreador de la pedagogía como práctica y, en este proceso, se reconoce como sujeto nómada de saber y conocimiento. Es desde ese saber fronterizo que dialoga con las formas organizadas del conocimiento disciplinario.

El maestro y la maestra se hacen investigadores con la sistematización

Allí, el maestro descubre que la gran novedad está en el poder que le otorga la capacidad de enunciar su práctica como un acontecimiento nuevo, mediante el cual se hacen visibles los saberes pedagógicos emergentes de su práctica—que construyen poderes. Entonces, él encuentra que el acontecimiento ha sido producido en su entorno y empodera su contexto; está en él cuando se reconoce distinto a través de su práctica y la manera en que es capaz de hacer de ella un saber. Un ejemplo de ello es la Escuela del Placer de la costa Caribe:

> La Expedición Pedagógica puso su mirada sobre este quehacer pedagógico cultural y descubrió una escuela que, casi de manera inconsciente, le hace su particular aporte a la paz por la vía del retorno a las raíces de la reconstrucción de pertenencia y solidaridad, del cultivo de valores tradicionales y de la valoración del disfrute, la alegría y la fiesta como los motivos privilegiados para el encuentro, el respeto y el afecto. (Expedición Pedagógica Nacional, 2005, p. 65).

El maestro, entonces, encuentra que su vida no solo tiene un sentido—enseñar—, sino que, en la novedad de su práctica, construye la capacidad de relacionarse con otros. En el sentido de Maturana, encuentra que a través del lenguaje tiene lugar una implosión mediante la cual emergen los biopoderes en su vida y sus capacidades, reconociendo en su esfera subjetiva la larga marcha por controlar su vida, la cual ahora enuncia y, desde esa autonomía, construye a través de la pedagogía comunidades de saber y conocimiento. Se da cuenta de que puede aprender de su práctica y construir subjetividades críticas y rebeldes con otras y otros, con la posibilidad de configurar en su práctica una organización que le da sentido y potencia su quehacer como miembro de un colectivo mayor: ser educador/a.

Emerge, para estos procesos, una in-

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

finidad de propuestas metodológicas que permiten no solo reconocer los territorios geográficos, sino darle paso a lo diferente, a aquello que, revisitado, permite encontrar los elementos que le muestran la construcción de mundos nuevos. En ese observar, el maestro encuentra cómo la diferencia le invita, en su práctica, a recorrer otros caminos y a visibilizar otras maneras de hacerlo, y allí van emergiendo esas pedagogías específicas que dan forma a la pedagogía como un todo.

Quien educa siempre tiene la certeza de otros mundos por descubrir, ya que al descubrir lo otro se manifiesta la novedad de la propia práctica, pensada a través de la práctica del otro, lo que abre la puerta a nuevos mundos contenidos como experiencia. La cartografía se convierte en una u otra forma de narrar y dar cuenta de la manera en que las prácticas hablan para convertirse en experiencias. Las narrativas, la sistematización y las diferentes formas de investigarse se redescubren enunciando el saber, el cual permite reconocerse como productor/a de uno mismo y del conocimiento.

Allí, esa educadora o ese educador de cualquier ámbito descubre que, en su práctica, ubicada en los bordes del sistema educativo, se encuentra también el germen de reconocer el poder existente en su quehacer, y descubre en ella resistencias/reexistencias y caminos alternativos, con los cuales muestra cómo su quehacer se hace política en su propia vida, en la experiencia de nombrarlo con sus sentidos, significados, procesos y particularidades, enunciándolo y haciéndolo social.

En este sentido, los aparatos cumplen una función de mediación; dejan de ser aparatos, herramientas, eso que llamamos ferretería, y se convierten en dispositivos de poder y saber en el sentido que se les da en el marco de la educación popular, pues no son neutros; representan y soportan intereses, y construyen hábitos a través de los clics que se hagan sobre los instrumentos. Estos instrumentos han sido construidos para y desde los intereses de quien los fabrica y los programa, i.e., el dispositivo tecnológico siempre soporta un modelo tecnológico que lleva consigo la construcción de prácticas, hábitos y costumbres.

La experiencia, una visibilización de las *geopedagogías*

Cuando las educadoras y los educadores de cualquier ámbito crítico explican sus prácticas, emerge la experiencia y se explica desde una unidad propia, desde sus sentidos y apuestas (práctica-experiencia). Entonces emerge esa particularidad planteada por Maturana: “somos seres que existimos en el lenguaje” (1997, p. 64). En ese paso de práctica-experiencia, lo que se nos propicia es nuestra condición de ser capaces de comprendernos a nosotros mismos. Por ello, la experiencia corresponde a la comprensión del vivir y del convivir a través del hacer pedagógico. Si uno se quedara solo en la práctica especifica, no necesitaría explicaciones que dieran cuenta de su quehacer. Es la experiencia la que nos da un nivel de explicación y de complejidad, pues explicita la práctica, así algunos la subvaloren y la consideren poco importante desde otras formas de conocer. Cuando aceptamos y reconocemos que la experiencia es importante, cambia la forma de la práctica; esta última queda indisolublemente ligada a la primera, iniciándonos como productores de saber.

Este momento de la experiencia es muy importante porque nos muestra

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

que los educadores y las educadoras no solo hacen y observan lo que hacen, sino que se auto-observan y producen un saber de su práctica. Por ello, el educador y la educadora que se auto-investiga construye, en esa observación de lo propio contrastado con lo otro, un proceso mediante el cual lee, discute y replantea su práctica, lo que lo lleva a encontrar su sentido no en la teoría ni en la objetividad—aunque no las niega—sino en una práctica que, convertida en experiencia, rehace las formas del conocimiento que había sido colocado en su saber de enseñanza y transforma esta última y su relación con su entorno, constituyendo lo político desde su práctica.

Es ahí cuando se reconoce que la práctica no está separada de la experiencia, ya que esta es una explicación fundamentada de ella, pues acontece en la praxis del vivir y el hacer del oficio. Por ello, hay que disponer de herramientas para que ese proceso se dé con características investigativas. El maestro reconoce que se da no en el simple sentido común; la experiencia es un producto. Para esto, las diferentes propuestas que investigan las prácticas construyen la caja de herramientas, dotada de los elementos para registrar esa emergencia del asombro y la novedad. Ahí están el diario de campo, el cuaderno de notas, el relato, la pregunta, las historias de vida y las memorias, entre otros[4], reelaborados con la especificidad del trabajo que se realiza.

Las educadoras y los educadores encuentran que deben dar cuenta, en su práctica, de esos nuevos desarrollos del mundo glocal en el cual viven; lo hacen a través de la experiencia, reconociendo que la auto-observación es el punto de partida, al dar cuenta de cómo y por qué lo hacen y sobre qué lo fundamentan. No obstante, en la alteridad del encuentro con otras pedagogías, plantean el surgimiento de las preguntas sobre su propia práctica, lo que les permite fundamentarlas y a la vez entender múltiples realidades pedagógicas y experiencias, y relacionarlas para producir su propia versión de aquello que constituye su práctica, entendiendo que estos procesos han sido constituidos como fenómenos del dominio humano. A partir de ello, se hacen intelectuales con un saber específico que las y los dota de sentido e identidad en la sociedad. De ahí es que han surgido los procesos de formación in situ, donde maestras y maestros que aprenden entre sí.

Allí, encuentran cómo su producción es producto de la mirada investigativa que ha colocado sobre su práctica y les ha permitido formarse en el reconocimiento de ella, remirada en el espejo analítico y crítico que propicia el encuentro con otras formas de hacer educación y ser educador que han surgido como producto propio del viaje metodológico.

Es ahí cuando las educadoras y los educadores encuentran que su ejercicio de la práctica a la experiencia se construye, lo que los lleva a entender que, más allá de los métodos, los enfoques y los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares, visibilizando la emergencia de las geopedagogías. Ello conlleva un acto creativo que reconocen en lo que ven de los otros, pero a la vez en la manera en que los obliga a leer su propia práctica.

Entonces, allí reconocen que las pedagogías están hechas de las nuevas

[3]Para una ampliación ver: La Caja de Herramientas del maestro expedicionario en: Expedición pedagógica nacional. No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

realidades emergentes, configurando las múltiples especificidades que toman las geopedagogías y a las cuales se debe responder con la singularidad planteada en los enunciados:

- los contextos en que ellas se producen
- las nuevas teorías que replantean la forma tradicional del conocimiento y de la ciencia
- los nuevos procesos comunicativos generados por los cambios de un mundo social que se mueve en red
- las manifestaciones de procesos tecnológicos en marcha, que a través de tecnologías blandas y duras van rehaciendo su quehacer
- las múltiples expresiones de la megadiversidad (la humana, la cultural)
- los nuevos territorios éticos

Es ahí donde la práctica educadora surge para dar cuenta del mundo en cambio y brindar respuestas desde su saber, constituyendo en su quehacer la emergencia de las geopedagogías—y desde ahí se da su autoría, mostrando la realidad de las múltiples maneras de ser educador, que toman forma en una práctica que se ha hecho nómada para los tiempos que corren y van configurando no solo esa diferencia, sino la existencia de regiones pedagógicas, posibles por la emergencia de ese maestro y esa maestra que han tomado su práctica para producir saber.

Estos nuevos escenarios retan la manera en que se construye hoy la política y la organización, porque, como bien lo dice Boaventura de Souza Santos (2003),

> siendo múltiples las caras de la dominación, son múltiples las resistencias y los agentes que las protagonizan. En la ausencia de un principio único, no es posible reunir todas las resistencias y agencias bajo el amparo de una gran teoría común, más que de una gran teoría común, lo que necesitamos es una gran teoría de la traducción, que haga mutuamente inteligibles las luchas y permita a los actores colectivos conversar sobre las opresiones a las que se resisten y las aspiraciones que los animan (p. 28).

Referencias

Boutang, Y. (2014). *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. Ediciones Amsterdam.

Charpak, G., y Omnés, R. (2005). *Sed sabios, convertíos en profetas*. Anagrama.

Charpak, G., Léna, P., y Quéré, Y. (2006). *Los niños y la ciencia. La aventura de la mano en la masa*. Editorial Siglo XXI.

Expedición Pedagógica Nacional (2001). *La caja de herramientas del maestro expedicionario. No. 2: preparando el equipaje*. Universidad Pedagógica Nacional.

Expedición Pedagógica Nacional (2005). *La caja de herramientas del maestro expedicionario. No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano*. Universidad Pedagógica Nacional, Red Pedagógica del Caribe.

Ghiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista Pensamiento Popular. Aportes para una Educación Popular*, (2), 28-37.

Gramsci, A. (2010). *Cuadernos de cárcel*. Juan Pablo Editores.

Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen.

Mejía, M. R. (2020). Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la 4a revolución industrial desde nuestra América. Ediciones Desde Abajo.

Mejía, M. R., y Manjarrés, M. E. (2014). *La investigación como estrategia pedagógica. Una construcción desde el sur*. Ediciones Desde Abajo.

Martí, J. (2005). *Nuestra América* (Obras Completas, vol. 6). Editorial de Ciencias Sociales.

Mesa, G. (2018). *El ambientalismo popular*. Ediciones Desde Abajo.

Rodríguez, D., Taborda, M., y Toscano, N. (2020). *Resistir para reexistir. La discapacidad desde una perspectiva crítica*. Ediciones Desde Abajo.

Ruiz, J. (2018). *Masculinidades posibles. Otras formas de ser hombre*. Ediciones Desde Abajo.

Santos, B. de S. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Contra el desperdicio de la experiencia. Desclée de Brouwer.

Santos, B. de S. (2015). Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO, Siglo XXI Editores, ASDI. Recuperado de https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOIGIA-DEL-SUR.pdf

Santos, B. de S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Editorial Libre.

Trejos, D., Soto, J., Reyes, L., Taba, L., Ortiz, S., y Motato, Y. (2017). L*a educación propia. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del departamento de Caldas*. Planeta Paz, OXFAM y FOS.

Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia*. Omegalfa.

Citar cómo:

Mejía J., M. R. (2026). Las insurgencias pedagógicas Construyendo los movimientos educativos del siglo XXI. *Educación y Ciudad,* (50), e3659. https://doi.org/10.36737/01230425.3659

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

educación y Ciudad 50

IDEP

https://doi.org/10.36737/01230425.3661

Editorial

Reflexiones sobre la educación Latinoamericana

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez[1]
Alejandro Uribe Zapata[2]

La edición del número 50 que aquí se presenta convocó trabajos académicos de investigación, reflexión y sistematización de experiencias pedagógicas, organizados en bloques temáticos relacionados con los ámbitos de la didáctica y la pedagogía, la innovación educativa, las políticas públicas en educación, la formación docente y la relación entre educación, sociedad y territorio. Los artículos seleccionados se caracterizan por desarrollar análisis críticos en torno a una educación que busque transformar las desigualdades persistentes en América Latina, una región marcada por elevados niveles de desigualdad, donde la gobernanza institucional, la movilidad y la cohesión social aún están entre los más grandes desafíos (CEPAL, 2025). Para entender la exclusión social latinoamericana, resulta imprescindible visibilizar las raíces sociohistóricas del despojo territorial y la deshumanización, que se mantienen a través de intervenciones militares y económicas, las cuales privan a los pueblos de su capacidad de autodeterminación material, cultural y simbólica (Nourigholamizadeh, 2020). La perpetuación de esta violencia no puede comprenderse sin considerar la reconfiguración del colonialismo actual, donde la explotación y el extractivismo siguen anulando y racializando, de manera preponderante, a las mujeres, a los pueblos originarios y a los afrodescendientes (Ochoa, 2021).

Ante este panorama, es menester cuestionarse el papel de la educación como una herramienta que contribuye al desmantelamiento de las estructuras patriarcales, raciales y de clase que mantienen a amplios sectores de la población al margen del ejercicio efectivo de sus derechos fundamentales. En este sentido, se vuelve crucial replantearse el sentido de los procesos educativos en los ámbitos formales, no formales y comunitarios, en aras de construir sociedades con mayor justicia social. Este número editorial presenta perspectivas analíticas en torno a la interculturalidad y las pedagogías ancestrales y comunales, así como a la ética pedagógica y sus implicaciones en el desarrollo de procesos educativos pertinentes y con sentido comunitario. Igualmente, se problematiza la construcción de ciudadanías críticas a partir de prácticas educativas que se resisten a la reproducción de los

[1]Consultora e investigadora educativa independiente. Ciudad de México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3171-2417 Correo: almarceliar@gmail.com

[2]Docente de la Escuela de Educación y Pedagogía, grupo de investigación Educaciones, Lenguajes y Ambientes de Aprendizaje. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9228-9088 Correo: alejandro.uribe@upb.edu.co

CC BY NC SA

sistemas de dominación tanto dentro como fuera de las instituciones escolares. Finalmente, se proponen claves para reflexionar sobre la interdisciplinariedad en el currículo, la construcción colectiva del saber y los procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados y centrados en el pensamiento crítico y en la evaluación formativa, aspectos fundamentales en una educación equitativa e incluyente.

Esta amplitud temática evidencia que la investigación en y sobre la educación no tiene fronteras claramente delimitadas ni se circunscribe de manera exclusiva al ámbito escolar. Si bien esta condición resulta estimulante, también expone los desafíos que enfrenta actualmente la investigación en el campo. Al menos tres de ellos merecen ser destacados: (i) la publicación académica entendida únicamente como un mecanismo para otorgar beneficios económicos al profesorado universitario, en detrimento de la difusión socialmente relevante de resultados de investigación sobre problemáticas educativas que interpelen a la sociedad en su conjunto (Cuevas, 2025); (ii) el carácter poroso y difuso del campo, que explica su pluralidad discursiva en términos conceptuales y metodológicos—no obstante, esta diversidad no debería eximirnos de interrogantes medulares, como qué constituye lo educativo (o lo pedagógico o lo didáctico) de una investigación, por qué determinados estudios resultan relevantes para el campo, o cómo diferenciar, cuando sea pertinente, entre las teorías de la educación y aquellas que, sin serlo, resultan educativamente relevantes (León, 2025)—; (iii) la necesidad de construir sobre un conocimiento ya producido, pues la educación configura un terreno en el que concurren cada vez más profesionales provenientes de disciplinas no pedagógicas que retroalimentan el campo, profundizando y reconceptualizando los saberes académicos acumulados.

Históricamente, la investigación educativa en América Latina, y concretamente la colombiana, ha enfrentado dos problemas centrales: la falta de contextualización y la débil articulación de los procesos educativos (González y Astaiza, 2023). Aunque en relación con la primera se evidencian avances significativos, la segunda continúa constituyendo un desafío sustantivo.

De esta manera, la revista *Educación y Ciudad* en general y esta edición en particular contribuyen a la sistematización rigurosa de experiencias educativas significativas, desde la convicción de que la investigación es un medio para la transformación y la mejora del quehacer profesional en los territorios, así como el desarrollo de un *habitus* científico orientado a la problematización y comprensión crítica de las propias prácticas.

Esta publicación explora temáticas propias del ámbito escolar, pero que también superan los límites disciplinares y curriculares. Así, el artículo *Educación musical intercultural: una revisión sistemática de la literatura* destaca los procesos formativos musicales, no solo como un medio de desarrollo humano, sino como un recurso para el reconocimiento y la valoración de los referentes culturales comunitarios. Por lo tanto, la música no solo es percibida desde su riqueza artística, sino que se enfatiza su potencial para fomentar el diálogo de saberes y la pertenencia a su entorno, fortaleciendo la justicia cultural. La música propicia la participación comunitaria y un ejercicio docente basado en la reflexión del contexto; es una práctica educativa que crea otras formas de

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

convivencia. En este proceso no solo se adquieren conocimientos, sino que se reconstruyen las relaciones territoriales con la diversidad de saberes locales, revalorando las identidades históricas de nuestra región.

Por su parte, el artículo *Migración, identidad y educación en Chile: estudio biográfico-narrativo en la región metropolitana* evidencia una de las realidades más complejas del mundo contemporáneo: la que viven las niñas, los niños y los adolescentes en situación de movilidad. Sumado a las condiciones de exclusión educativa que ya se han estudiado en relación con la población migrante, este análisis enfatiza en dos aspectos poco explorados hasta el momento: las estrategias de resistencia ante los mecanismos de exclusión y el capital cultural familiar como elemento central para el desarrollo educativo. Al respecto, se destaca que las estrategias que el alumnado adquiere para desenvolverse en el espacio escolar no son solo una cuestión individual, sino que son producto de redes familiares que lo sostienen y le permiten superar las barreras que lo discriminan, estigmatizan y racializan, conformando una estructura que, idealmente, tendrían que recuperar las instituciones educativas para la construcción de un capital escolar incluyente.

En los contextos de desigualdad e injusticia social, es relevante el trabajo titulado *Prevención en hogares comunitarios de bienestar: estudio de caso sobre estrategias pedagógicas y vulnerabilidad social*, según el cual las madres comunitarias y los equipos interdisciplinarios son actores clave para empoderar a la población, cuestionando y transformando factores de riesgo que afectan de manera preponderante a la infancia. La acción corresponsable entre madres y servicios comunitarios dignifica el trabajo de cuidado, reconociendo su valor para la recomposición del tejido social y el fortalecimiento de la cohesión comunitaria. Ante un contexto rebasado por la violencia y la normalización del empobrecimiento, esta experiencia ejemplifica claramente cómo los apoyos pedagógicos pertinentes para las madres—como agentes esenciales en el cuidado comunitario—son fundamentales para la recomposición social.

Otra investigación relevante en contextos precarizados se presenta en el artículo *Educación ambiental mediada por las TIC: transformación pedagógica en escuelas rurales vulnerable de Colombia*, donde la tecnología no solo es un recurso valioso en lo que respecta a la generación de aprendizajes a nivel cognitivo, sino que, sobre todo, constituye una herramienta para una concienciación educativa tanto ecológica como social en entornos rurales. Este trabajo resalta el impacto de las herramientas digitales cuando favorecen prácticas educativas situadas en torno a las problemáticas de exclusión que el alumnado enfrenta en su día a día. Dichas herramientas son relevantes en tanto posibilitan el cuestionamiento de las relaciones de poder dentro de los entornos habituales, empelando, por ejemplo, la alfabetización ecológica crítica. El análisis que se presenta en este artículo establece pautas concretas para el uso ético de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) orientadas a procesos educativos vinculados con el cuidado del entorno, articulando las desigualdades sociales con el despojo del territorio y las problemáticas ecológicas que esto conlleva.

El trabajo titulado *Pedagogías mestizas: una propuesta epistémica para educación intercultural en Colombia y Latinoamérica* clarifica cómo la inter-

sección entre el profesorado, la pedagogía y la escuela constituyen ejes de justicia epistemológica cuando se legitiman los saberes territoriales como principios rectores en la educación. En esta línea, se establecen pautas para el reconocimiento de los saberes sociohistóricos de las comunidades, contraviniendo su folclorización en los contenidos curriculares. Para este fin, las disciplinas académicas deben partir sistemáticamente de los conocimientos locales, cuestionando la hegemonía de los conocimientos considerados científicos y dialogando con ellos. Esto no solo propende por la pertinencia educativa, sino que hace posible una educación que recupere el sentido de humanidad de las poblaciones históricamente en resistencia.

En un sentido similar, el artículo *Aprendizaje basado en problemas y enfoque STEM+ para la alfabetización tecnológica de estudiantes emberá de grado segundo de procesos básicos* recupera los saberes indígenas mediante el trabajo interdisciplinario curricular, contribuyendo al fortalecimiento de la lengua materna y la identidad comunitaria. En este proceso, además, se desarrollan, de manera transversal, las capacidades creativas, el pensamiento crítico y la colaboración entre pares, contribuyendo no solo al bienestar personal, sino también al colectivo. Además, la metodología de aprendizaje utilizada motiva la asistencia escolar y mejora el logro de objetivos educativos. Uno de los principales aportes de esta investigación es el aprendizaje integrador de diversas áreas del conocimiento, estableciendo un diálogo entre los referentes culturales e identitarios de la comunidad y los saberes que históricamente han estado al margen del conocimiento escolar hegemónico.

En el ámbito de la didáctica, el trabajo *Translenguaje pedagógico por géneros textuales: una trayectoria educativa completa, continua y de calidad para la enseñanza de idiomas* destaca la necesaria contextualización de la enseñanza de los contenidos curriculares para un aprendizaje socialmente crítico. La metodología analizada explora las posibilidades de una enseñanza que recrea el entorno y considera la riqueza de la cultura local, no solo para resignificar cognitivamente los contenidos de enseñanza, sino también para favorecer la capacidad de agencia, ayudando a que el estudiantado logre comprender su entorno con el fin de transformarlo hacia un bienestar colectivo.

Por último, el artículo titulado *Propuesta de intervención didáctica para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria* ofrece una visión de formación docente reflexiva y crítica que se desarrolla a partir de la construcción colectiva de saberes e intercambios de experiencias. La intervención presenta una metodología de trabajo en el que la formación del profesorado no es instructiva, sino que se construye desde su propia capacidad crítica, valorando los conocimientos y vivencias pedagógicas de los participantes a la vez que se favorece su autonomía profesional.

Los trabajos de este número evidencian un posicionamiento educativo cuestionador en el que se recuerda que los procesos formativos deben ser dialógicos y simétricos. Así, se establece un claro quiebre con la colonialidad epistémica (Wences, 2021), dando lugar a otras educaciones posibles que genuinamente buscan romper las estructuras de dominación que perpetúan las desigualdades. A pesar de que cada artículo aborda una realidad específica, los análisis, propuestas e intervenciones

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

precisan que la tarea educativa constituya un conjunto de procesos de apropiación y reconstrucción propia que permitan comprender las posibilidades de reconfiguración política y social (Giroux, 2025). En consecuencia, estos trabajos asumen el compromiso por una educación que no busca el beneficio personal, sino una en que lo personal es político (Parrondo, 2009), i.e., la vida propia y sus vicisitudes conforman la vida social y planetaria. De esta manera, las luchas, resistencias y transformaciones que se efectúen desde la relación pedagógica incidirán inevitablemente en la recomposición social, ecológica y comunitaria.

En definitiva, este esta edición es una invitación a que tanto el profesorado como los investigadores, representantes institucionales y generadores de políticas públicas recreen los escenarios de formación y reformulen las orientaciones que los definen a diario. Esto, con la finalidad de pensar qué tanto estamos haciendo de los procesos educativos un medio para el cambio de las estructuras que originan la marginación y la injusticia social, o si continuamos naturalizando la violencia y la exclusión educativa. El llamado es a sostener la reflexión crítica de manera conjunta hacia la construcción de caminos educativos más justos e incluyentes.

Referencias

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2025). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2025.Cómo salir de la trampa de alta desigualdad, baja movilidad social y débil cohesión social*. CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/84175-panorama-social-america-latina-caribe-2025-como-salir-la-trampa-alta-desigualdad

Cuevas, Y. (2025). Confección de artículos. ¿Propósito de la investigación educativa? *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30*(107), 935-939. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1735/2121

Giroux, H. (2025). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.

González, J. J., y Astaiza, A. F. (2023). Tendencias en la investigación educativa en Colombia: aportes para la construcción de un marco comprensivo, histórico y cultural. *Revista Electrónica Educare, 27*(3), 1-20. https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17192

León, A. C. (2025). Editorial. Diversos temas. *Pedagogía y Saberes, 62*, 4-5. https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/22535/14637

Nourigholamizadeh, E. (2020). Una investigación histórica sobre la formación del bloque hegemónico de los Estados Unidos en las Américas. *Sociología Histórica*, (10), 247-277. https://doi.org/10.6018/sh.402161

Ochoa, K. (2021). Disputar las narrativas para la liberación. *Revista de la Universidad de México*, (37), 1-6. https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/824738b6-6d1f-4adc-9b45-47f60e58eb05/disputar-las-narrativas-para-la-liberacion

Parrondo, E. (2009). Lo personal es político. *Trama y Fondo: Revista de Cultura*, (27), 105-110. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324087

Wences, I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales, 9*(1), 152-164. https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448

Citar cómo:

Ramírez-Iñiguez, A. y Uribe-Zapata, A. (2026). Reflexiones sobre la educación Latinoamericana. *Educación y Ciudad*, (50), e3661. https://doi.org/10.36737/01230425.3661

educación y Ciudad 50

IDEP

https://doi.org/10.36737/01230425.3424

Educación musical intercultural: Una revisión sistemática de literatura

Intercultural Music Education: A Systematic Literature Review

Eliana María Trujillo-Avilés[1]
Mario Andrés Calvachi-Morillo[2]

Resumen

Este artículo presenta una revisión sistemática de literatura sobre educación musical intercultural, desarrollada bajo un paradigma cualitativo-interpretativo, con el objetivo de identificar enfoques, avances y desafíos en su implementación en contextos diversos. La investigación parte del reconocimiento de una problemática persistente: la escasa integración de la diversidad cultural en los procesos formativos musicales, tanto en la educación formal como en la no formal. Esta omisión limita el potencial transformador de la música como medio de diálogo, inclusión y pertenencia. A partir del análisis de 53 estudios seleccionados en el área de la educación musical, se identificaron cuatro ejes temáticos: fundamentos de la educación musical intercultural, estrategias pedagógicas, formación docente y desafíos metodológicos. El análisis temático reveló una transición desde perspectivas multiculturales hacia enfoques pedagógicos participativos, sensibles a los contextos territoriales y comprometidos con la justicia cultural. Entre los hallazgos se destacan experiencias basadas en el trabajo colaborativo con comunidades, la integración de repertorios autóctonos, el uso crítico de tecnologías y la evaluación de competencias interculturales mediante metodologías cualitativas. El estudio concluye que es urgente fortalecer la formación del profesorado, diseñar materiales contextualizados y promover políticas educativas inclusivas que reconozcan la riqueza sonora y cultural de los pueblos. Esta revisión constituye un insumo para futuras investigaciones y propuestas pedagógicas situadas.

[1]Magíster en Educación; Docente Facultad de Educación; Universidad CESMAG, Colombia. Correo: emtrujillo@unicesmag.edu.co ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3308-8625

[2]Doctor en Ciencias de la Educación; Líder Grupo de Investigación ALARIFE; Universidad CESMAG, Colombia. Correo: macalvachi@unicesmag.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6433-8890

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

OGOTA

Palabras clave: educación musical, diversidad cultural, formación docente, tecnologías educativas

Abstract

This article presents a systematic literature review on intercultural music education, conducted under a qualitative-interpretive paradigm, with the objective of identifying approaches, advances, and challenges in its implementation across diverse contexts. This research begins by acknowledging a persistent issue: the limited integration of cultural diversity in music education processes in both formal and non-formal settings. This omission restricts the transformative potential of music as a means of dialogue, inclusion, and belonging. Based on the analysis of 53 studies in the field of music education, four thematic axes were identified: foundations of intercultural music education, pedagogical strategies, teacher training, and methodological challenges. The thematic analysis revealed a transition from multicultural perspectives towards participatory pedagogical approaches that are sensitive to territorial contexts and committed to cultural justice. Among the findings, noteworthy experiences include collaborative work with communities, the integration of indigenous repertoires, the critical use of technologies, and the evaluation of intercultural competences through qualitative methodologies. This study concludes that it is urgent to strengthen teacher training, design contextually grounded materials, and promote inclusive educational policies that recognize the cultural and sonic richness of peoples. This review serves as a foundation for future research and pedagogical proposals grounded in local realities.

Keywords: music education, cultural diversity, teacher education, educational technologies

Introducción

La interculturalidad que caracteriza a las sociedades contemporáneas ha impulsado la creación de propuestas educativas orientadas a favorecer el entendimiento mutuo, la tolerancia, la inclusión y el reconocimiento de identidades múltiples. En este contexto, la educación musical intercultural adquiere especial relevancia, pues la música, concebida como un lenguaje simbólico y universal, facilita la construcción de puentes comunicativos y contribuye a la cohesión social (Álvarez y Martínez, 2021; Norman, 2022; Restrepo y Morales, 2018). No obstante, esta 'universalidad' es situada: el sentido musical depende del contexto cultural, por lo que su enseñanza exige mediación intercultural y contextualización crítica.

Varios estudios han demostrado que la integración de expresiones culturales diversas en la enseñanza musical promueve la empatía, el diálogo intercultural y el desarrollo de ciudadanías inclusivas (Torrico *et al.*, 2016; Sanhueza Henríquez *et al.*, 2016). Sin embargo, persiste un problema estructural: la limitada incorporación crítica de la diversidad cultural en los procesos formativos musicales, lo cual ha dado lugar, en muchos casos, a prácticas folclorizantes o superficiales que reducen lo intercultural a una acumulación de repertorios 'exóticos' (Norman, 2022; Westerlund, 2019). Aunque la literatura especializada evidencia una transición hacia modelos inclusivos que involucran activamente a las comunidades portadoras del patrimonio sonoro (Bernabé Villodre, 2015; Desta y Tigray, 2015), aún existe un vacío en la sistematización crítica de estos enfoques, estrategias y desafíos, particularmente en lo referente a la formación docente y los marcos pedagógicos aplicables a contextos reales.

En este contexto, el presente artículo realiza una revisión sistemática de la literatura académica publicada entre 2015 y 2025, con el fin de ofrecer una visión crítica, actualizada y estructurada del estado del arte sobre la educación musical intercultural. Dicha revisión está orientada por la siguiente pregunta general: ¿Cuáles son los principales enfoques, estrategias didácticas y desafíos identificados en la producción académica reciente sobre educación musical intercultural? A partir de esta pregunta central, el estudio se organiza en torno a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los fundamentos conceptuales de la educación musical intercultural? ¿Qué estrategias didácticas favorecen su implementación en contextos escolares y comunitarios? ¿Cómo puede fortalecerse la formación docente para abordar la interculturalidad musical de forma crítica y situada? ¿Qué obstáculos estructurales y metodológicos enfrenta la educación musical intercultural en la actualidad?

Con ello, se busca aportar herramientas conceptuales y metodológicas que orienten tanto la práctica educativa como futuras investigaciones en contextos culturalmente diversos. A continuación, se describe el proceso metodológico de búsqueda, selección y análisis de fuentes. Posteriormente, los hallazgos se organizan en torno a cuatro ejes temáticos: (i) fundamentos conceptuales, (ii) estrategias pedagógicas, (iii) formación docente y (iv) desafíos pedagógicos. Finalmente, se discuten las implicaciones educativas de las prácticas revisadas y se proponen líneas de acción para consolidar una educación musical intercultural más inclusiva, crítica y transformadora.

Metodología

Para llevar a cabo esta revisión sistemática, se desarrolló una estrategia de búsqueda y selección de literatura en bases de datos. El objetivo central de la revisión fue identificar y correlacionar conceptualmente los trabajos que abordaran la educación musical intercultural, entendida como un proceso que integra la diversidad cultural en la enseñanza de la música en contextos formales y formales.

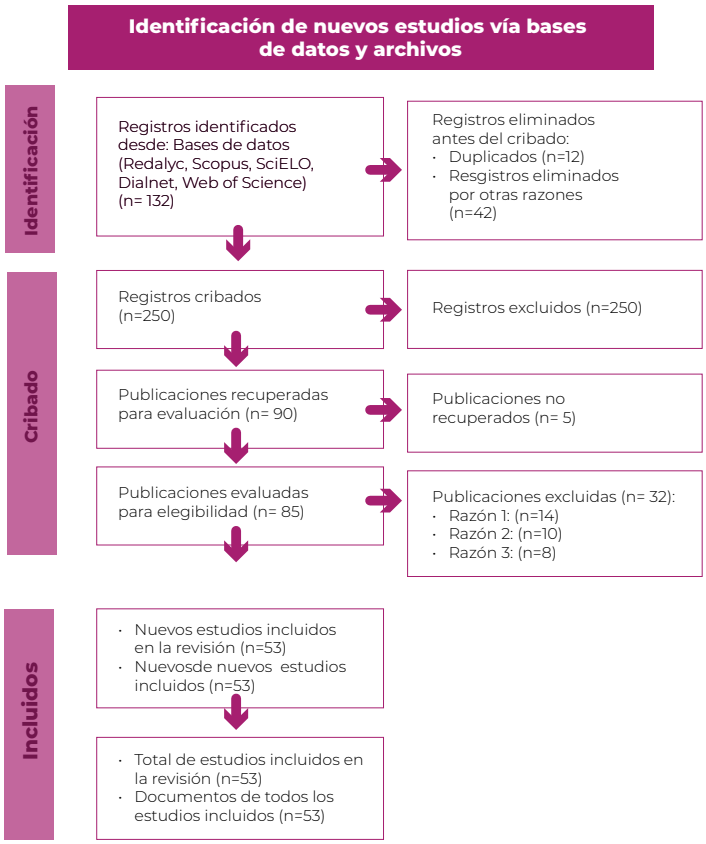
Se consultaron principalmente las bases de datos Redalyc, Scopus, SciELO, Dialnet y Web of Science. Estas plataformas permitieron abarcar un amplio espectro de publicaciones académicas, incluyendo artículos, libros, capítulos de libros y trabajos de grado. Se adoptó una estrategia de búsqueda que combinó palabras clave como "educación musical intercultural", "music education AND cultural diversity" y "música AND preservación cultural".

Los criterios de inclusión de esta revisión sistemática se definieron para garantizar la pertinencia y calidad de los estudios analizados. Se seleccionaron investigaciones enfocadas en la educación musical en contextos formales y no formales, abarcando desde la educación infantil hasta la enseñanza superior. Se priorizaron publicaciones académicas con arbitraje o revisión de contenido, en español o en inglés, preferiblemente publicadas entre 2015 y 2025. Asimismo, se consideraron trabajos que integraran explícitamente una perspectiva intercultural, multicultural o global. De manera complementaria, se incluyeron fuentes teóricas, siempre que su aporte fuera relevante para comprender el desarrollo histórico y conceptual del campo.

En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron estudios centrados exclusivamente en la educación musical especializada, como aquellos dirigidos a conservatorios o a la formación de intérpretes fuera del ámbito escolar (razón 1), así como artículos enfocados en musicología o análisis técnicos sin relación directa con procesos educativos (razón 2). También se excluyeron trabajos que no ofrecieran evidencia empírica o teórica suficiente, o que se basaran en opiniones sin fundamento investigativo (razón 3).

Para fortalecer la claridad del proceso, la revisión siguió las etapas sugeridas por el método PRISMA (*preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses*). En primera instancia, se desarrolló una búsqueda y recolección inicial de referencias, recuperando un total de 312 publicaciones relacionadas con la educación musical intercultural, provenientes de diversas bases de datos académicas. Posteriormente, se procedió a eloiminar los duplicados, depurando el corpus inicial. En una tercera fase, se llevó a cabo la lectura de los títulos y resúmenes de las publicaciones, aplicando los criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. En esta etapa se descartaron estudios centrados exclusivamente en terapia musical, formación instrumental avanzada o aquellos que presentaran una perspectiva lejana a la educación intercultural. A continuación, se efectuó una lectura en profundidad de los trabajos restantes, evaluando su relevancia temática, calidad metodológica y contribución al abordaje central del estudio (Figura 1).

Figura 1
Diagrama de flujo de aplicación del método PRISMA



Finalmente, se conformó un corpus definitivo de 53 referencias que cumplían con los criterios establecidos y representaban una muestra diversa y representativa de los enfoques contemporáneos en el campo. De manera complementaria, se revisaron otras seis referencias teóricas, las cuales se emplearon para enriquecer los hallazgos, pero no forman parte del corpus sistemático representado en la Figura 1. Para garantizar la trazabilidad del proceso, se utilizó el gestor bibliográfico Mendeley. Una vez recopilada y seleccionada la información, se procedió a su categorización y subcategorización mediante el *software* Atlas.ti, de lo cual surgieron los ejes temáticos. El análisis de estos ejes se enmarcó en el paradigma cualitativo-interpretativo e implicó una lectura crítica de los resultados y aportes de cada referencia, estableciendo relaciones, contrastes y convergencias entre los enfoques revisados, a fin de ofrecer un panorama amplio, riguroso y articulado del estado del arte en el campo.

El procedimiento de análisis se apoyó en técnicas de codificación temática inspiradas en el enfoque cualitativo de revisión narrativa crítica (Grant y Booth, 2009), lo cual permitió no solo identificar patrones recurrentes, sino también destacar vacíos teóricos y proyecciones futuras. Este abordaje híbrido entre lo sistemático y lo interpretativo fue clave para construir categorías conceptuales sólidas, útiles para la reflexión pedagógica y curricular en la educación musical intercultural. A partir del

análisis temático realizado, se identificaron cuatro ejes principales que estructuran la discusión en torno a la educación musical intercultural (Tabla 1).

Tabla 1
Características demográficas de las MC y el EI

Ejes temáticos	Descripción
Fundamentos de la educación musical intercultural	Dimensiones teóricas, éticas y culturales que sustentan el enfoque intercultural
Estrategias pedagógicas y didácticas para la interculturalidad musical	Prácticas educativas y recursos didácticos que promueven la diversidad musical
Formación docente	Capacidades, saberes y actitudes necesarias en el profesorado
Desafíos pedagógicos en la educación musical intercultural	Obstáculos metodológicos, institucionales y curriculares persistentes

Resultados

La educación musical intercultural se ha consolidado como un enfoque pedagógico esencial para promover el respeto por la diversidad cultural y fortalecer la convivencia en contextos cada vez más plurales. Lejos de limitarse a la incorporación ocasional de repertorios exóticos, esta perspectiva propone una vivencia activa y reflexiva de las distintas tradiciones musicales del mundo, reconociendo su valor formativo, identitario y social. En este sentido, la música se convierte en un puente entre culturas, capaz de despertar empatía, enriquecer el diálogo y fomentar actitudes de apertura y cooperación desde las primeras etapas educativas. A continuación, se presentan los hallazgos de esta revisión.

Fundamentos de la educación musical intercultural

La educación musical intercultural se sustenta en la convicción de que la música, presente en todas las culturas, puede convertirse en un puente privilegiado para el diálogo, la empatía y la cohesión social. Al integrar repertorios y prácticas sonoras de diversas tradiciones, este enfoque impulsa la curiosidad y el respeto por lo diferente, al tiempo que refuerza la identidad propia. Supera la mera inclusión de 'piezas exóticas' para proponer experiencias vivas y colaborativas con las comunidades portadoras de saberes musicales, situando a estudiantes y docentes como agentes activos de intercambio cultural. Así, la música se erige no solo como una herramienta artística, sino también como un vehículo ético y ciudadano que favorece la construcción de sociedades más justas, pluralistas y solidarias.

El enfoque musical intercultural de la educación reconoce que, al exponer a los estudiantes a repertorios musicales variados, se fomenta la apertura mental, se incentiva la curiosidad por las tradiciones ajenas y se generan espacios de convivencia respetuosa (Otero Potosí *et al.*, 2023). Como lo afirman Córdoba *et al.* (2020), "la interculturalidad se configura como una propuesta pedagógica que promueve el

reconocimiento, la inclusión y la interacción de diversas manifestaciones, contribuyendo así al fortalecimiento de una educación contextualizada y plural" (p. 118).

Según del Bernabé Villodre (2015), la educación del futuro debe lograr que la unidad de la especie humana no anule su diversidad, y *viceversa*, *i.e*., que la inmensa variedad cultural no impida la búsqueda de puntos comunes y la cohesión social (Mantilla Contreras *et al*., 2024). Desde esta perspectiva, la educación musical trasciende la simple enseñanza de técnicas o repertorios; se convierte en un vehículo para impulsar la sensibilización hacia otras formas culturales, reforzando actitudes de respeto y empatía (Fuentes, 2015; Sharma y Gao, 2021).

En línea con lo anterior, diferentes investigaciones señalan que, al estar presente en todas las culturas, la música posee un carácter universal, lo que la hace especialmente idónea para generar intercambios constructivos entre estudiantes de orígenes diversos (Álvarez y Martínez, 2021; Trehub *et al*., 2015). Olcina Sempere (2020) enfatizan que una educación musical intercultural, planteada con rigor y profundidad, no solo prepara músicos más creativos, sino que además incrementa la conciencia cultural y facilita la interacción social en contextos cada vez más globalizados.

Desde la educación intercultural, la música se concibe como un lenguaje que trasciende las barreras idiomáticas y potencia la formación de una ciudadanía global (Alabay y Polat, 2025; Desta y Tigray, 2015). Siguiendo la interculturalidad crítica, no basta con añadir repertorios; se trata de transformar las relaciones de saber-poder en el aula y de poner saberes situados en diálogo (Dietz, 2012; Schmelkes, 2013). Ello implica pasar de la mera 'convivencia multicultural' a proyectos educativos deliberadamente interculturales e inclusivos, con co-docencia de portadores culturales, acuerdos de sentido y corresponsabilidad escolar-comunidad (Essomba Gelabert, 2017). De esta manera, se supera la idea de incorporar algunos repertorios 'exóticos' o folclóricos de manera aislada, para apostar por la vivencia activa de las culturas musicales. Esto implica fomentar encuentros y colaboraciones directas entre estudiantes y miembros de las comunidades portadoras de dichos saberes (Ñáñez Rodríguez y Castro Turriago, 2016; Barghi *et al*., 2017).

Asimismo, el arte—y muy especialmente la música—es determinante en la formación de actitudes interculturales, al generar experiencias que conectan lo emocional con lo cognitivo. Esto se vincula con la capacidad de la música para evocar respuestas emocionales profundas que, bien orientadas, pueden favorecer la comprensión de las múltiples identidades presentes en un mismo espacio educativo (Trehub *et al*., 2015). Como lo afirman Olcina Sempere *et al*. (2020), "la música, por su carácter universal y emocional, puede convertirse en una poderosa herramienta de educación intercultural, al promover la empatía y la comprensión entre personas de diferentes culturas" (p. 305). Por consiguiente, la educación musical no se limita a la transmisión de conocimientos artísticos, sino que se convierte en un proceso que refuerza la formación ciudadana y ética (Ñáñez Rodríguez y Castro Turriago, 2016; Bernabé Villodre, 2015).

La adopción de enfoques interculturales en la educación musical constituye una estrategia significativa para promover la cohesión social, la cultura de paz y la pre-

vención de actitudes discriminatorias (Cárdenas Soler *et al*., 2020; Álvarez y Martínez, 2021). Diversos estudios en contextos de inmigración destacan que la música puede emplearse como una herramienta efectiva para integrar a estudiantes recién llegados, favoreciendo su sentido de pertenencia y autoestima (Alabay y Polat, 2025). En países con fuerte presencia de pueblos indígenas, la enseñanza, el fomento y el rescate de sus tradiciones musicales en espacios formales contribuye a la revalorización de identidades históricamente marginadas (Barghi *et al*., 2017; Desta y Tigray, 2015). Como lo señalan Venegas y del Rosario Haddad (2021), "la música, al formar parte del imaginario social, cumple una función significativa como medio de identificación, socialización y expresión de los pueblos originarios y afrodescendientes, configurándose, así como una herramienta de transformación social" (p. 61). De esta forma, la educación musical intercultural resulta esencial para cimentar actitudes de apertura y cooperación en las generaciones futuras.

Por último, se destaca el rol fundamental de la familia y la comunidad en el éxito de los proyectos interculturales. La participación de padres, abuelos y músicos locales en la transmisión de saberes tradicionales aporta un fuerte componente social y afectivo, logrando que la educación musical deje de ser un aprendizaje aislado y se convierta en parte de la vida comunitaria. Como lo afirman Westerlund *et al*. (2021), "la educación musical intercultural debe entenderse como un esfuerzo colectivo que incluye a los estudiantes, las familias y las comunidades como co-constructores de aprendizajes significativos" (p. 4). En este sentido, la interculturalidad trasciende el aula y se afianza como un compromiso colectivo, capaz de enriquecer la identidad cultural de las próximas generaciones. En esta línea, resulta ilustrativo el caso de las familias portadoras de huapango, particularmente el huapango arribeño, donde la enseñanza musical se vincula con la vida comunitaria y una temporalidad ritual: piezas y secuencias performativas sincronizadas con celebraciones locales, la organización de los músicos y una identidad cosmogónica situada (Chávez, 2017).

Estrategias pedagógicas y didácticas para la interculturalidad musical

Las estrategias pedagógicas para una educación musical intercultural se apoyan en tres ejes complementarios: (i) incorporar sistemáticamente repertorios folclóricos y tradiciones autóctonas en el currículo, (ii) potenciar la creatividad docente y la adaptación flexible de las metodologías, y (iii) aprovechar las tecnologías digitales para ampliar el acceso y el diálogo con expresiones sonoras de todo el mundo. Juntas, estas acciones fortalecen el vínculo entre el estudiantado y su propio patrimonio, fomentan la empatía cultural y abren espacios de colaboración global, convirtiendo la clase de música en un laboratorio vivo de convivencia y aprendizaje intercultural.

Una de las estrategias más relevantes para fomentar la interculturalidad en la educación musical es la inclusión de repertorios folclóricos y tradiciones musicales autóctonas en el currículo (Álvarez, 2022; Salazar Gutiérrez, 2016). Este enfoque busca estrechar el vínculo entre el estudiantado y su patrimonio cultural y, al mismo tiempo, propiciar el intercambio con otras expresiones. Como lo afirma Morales Cañizares, "la música se convierte en una herramienta integradora y motivadora, que fomenta el trabajo en equipo, la participación activa y el respeto a las manifestaciones culturales de cada grupo" (p. 4), contribuyendo así a construir espacios educativos inclusivos y abiertos a la diversidad.

En esta línea, diversos estudios han evidenciado que la incorporación sistemática de repertorios musicales diversos no solo enriquece el proceso formativo, sino que también genera impactos positivos en la convivencia escolar y en la percepción del otro. Por ejemplo, Aróstegui y Espigares (2016) reportaron mejoras significativas en las relaciones interculturales entre estudiantes a partir de experiencias musicales compartidas. Asimismo, en ámbitos rurales, la utilización de instrumentos tradicionales y la interpretación de cantos indígenas han fortalecido el sentido de pertenencia y la autoestima cultural de las y los estudiantes (Otero Potosi *et al*., 2023; Prest *et al*., 2021), reafirmando el valor pedagógico de la música como herramienta para la inclusión, el reconocimiento y la diversidad.

En estrecha relación con lo anterior, la creatividad docente se presenta como uno de los pilares esenciales para lograr con éxito la educación musical intercultural (Torrico *et al*., 2016). No basta con reproducir repertorios de diferentes culturas; el profesorado debe ser capaz de adaptar planes y metodologías, generando experiencias activas que involucren al alumnado. Entre estas experiencias se encuentran, por ejemplo, la creación conjunta de piezas musicales que fusionan ritmos y estilos diversos, así como la organización de talleres prácticos combinados con escucha activa (Rannau Garrido y Contreras Olivares, 2024; Yu y Chuangprakhon, 2025).

Otro factor clave en la implementación de prácticas interculturales es la flexibilidad curricular, pues dichas prácticas frecuentemente demandan mayor tiempo y recursos que una clase de música convencional. En este sentido, Crawford (2020) propone actividades en las que los estudiantes comparten canciones familiares para luego componer melodías colectivas, integrando elementos representativos de cada cultura presente en el aula. Así, se favorece el desarrollo de la empatía cultural y se fortalecen tanto las competencias musicales como las habilidades sociales.

Paralelamente, el desarrollo de recursos digitales ha ampliado considerablemente las posibilidades para fomentar la interculturalidad musical (Rojas *et al*., 2018; Daza Morales, 2021). Las plataformas virtuales permiten un acceso ágil a repertorios musicales globales, así como colaboraciones en tiempo real con músicos o educadores de diferentes contextos geográficos, enriqueciendo el horizonte cultural de los estudiantes y potenciando la apreciación de la diversidad (Løkke Jakobsen *et al*., 2023).

No obstante, diversos investigadores advierten sobre la necesidad de seleccionar cuidadosamente los contenidos digitales para evitar la reproducción de estereotipos culturales o la difusión de material poco fiable desde el punto de vista cultural (Fu y Choatchamrat, 2024). En contextos donde las prácticas artísticas y musicales están estrechamente vinculadas con la naturaleza, la ritualidad y el aprendizaje empírico de las comunidades, lo digital puede entenderse no como sustituto de la enseñanza tradicional, sino como un recurso complementario orientado a la memoria, la documentación y la difusión respetuosa del patrimonio sonoro. Aun así, estudios como los de Jaramillo Valencia *et al*. (2024) y López Palacios *et al*. (2022) destacan que, especialmente en la educación primaria, los recursos digitales pueden generar un alto grado de motivación y participación cuando se emplean dentro de marcos pedagógicos adecuados que contextualicen apropiadamente las músicas presentadas (Yu y Chuangprakhon, 2025; de Sancha Navarro, 2017).

Por otro lado, la rápida expansión de las tecnologías digitales ofrece una oportunidad inmejorable para crear plataformas colaborativas y redes de intercambio cultural en línea (Bulger y Davison, 2018; Du y Leung, 2022). Estas herramientas facilitan tanto el acceso a repertorios remotos como la posibilidad de interactuar con músicos de otras latitudes, enriqueciendo la formación intercultural (Norman, 2022).

En conjunto, la evidencia muestra que las estrategias efectivas pasan de agregar repertorios a co-diseñar experiencias situadas. En la Columbia Británica (Canadá), por ejemplo, la colaboración curricular con portadores de saber integró cantos y protocolos indígenas como parte del diseño y la evaluación, lo que fortaleció la pertenencia y alineó la enseñanza con marcos culturales locales (Prest *et al*., 2021). En aulas multiculturales, las dinámicas de transculturación que parten de canciones familiares del estudiantado y culminan en composición colectiva favorecen la competencia intercultural y la cohesión, siempre que el profesorado contextualice sentidos y cuide la autoría como criterio pedagógico (Crawford, 2020). En Guizhou (China), la sostenibilidad de la educación musical multicultural depende de los vínculos escuela-comunidad, la relevancia territorial en lengua, las festividades y prácticas, y los acuerdos de implementación más que de la sola disponibilidad de materiales (Du y Leung, 2022).

Formación del docente

En un contexto educativo cada vez más diverso y plural, la formación del profesorado adquiere un papel esencial en la promoción de una educación musical verdaderamente intercultural. La enseñanza de la música no puede limitarse únicamente a la transmisión de técnicas o repertorios, sino que debe integrar una comprensión profunda de los marcos culturales, históricos y sociales que dan sentido a las distintas expresiones musicales del mundo. En esta línea, la literatura revisada coincide en que existe un déficit generalizado en la formación específica del profesorado de música para la enseñanza intercultural (Salgado García, 2017; Sanhueza Henríquez *et al*., 2016). En muchos casos, los docentes poseen buena disposición, pero carecen de las herramientas teóricas y prácticas necesarias para abordar repertorios de distintas culturas de manera rigurosa y respetuosa (Uribe-Pérez, 2019).

Al respecto, Westerlund *et al*. (2022) subrayan la importancia de formar a los futuros docentes no solo en la interpretación de ritmos o melodías de distintas latitudes, sino también en la comprensión sociohistórica de las tradiciones musicales que se proponen. Este tipo de competencias interculturales favorece la creación de ambientes de aprendizaje en los que la diversidad se reconozca como una oportunidad para el diálogo y la innovación, evitando actitudes de rechazo o exclusión (Galea y Ramos, 2023; García, 2016). Por lo tanto, la incorporación sistemática de la interculturalidad en los planes de estudio de las licenciaturas en música constituye un pilar para asegurar que el profesorado egresado posea las competencias necesarias desde el inicio de su carrera. Carabetta (2017) advierte que, cuando los fundamentos epistemológicos de la educación musical intercultural no se articulan explícitamente con las prácticas pedagógicas, se produce un 'desencuentro' que limita la transformación real de la enseñanza. En la misma línea, Zambrano Acosta (2020) subraya la necesidad de diseñar proyectos de aula que integren saberes locales y repertorios

diversos, de modo que los futuros docentes aprendan a contextualizar críticamente las expresiones musicales y a mediar entre distintas culturas sonoras.

Asimismo, diversos estudios sobre la formación inicial resaltan el valor de los itinerarios musicales interculturales como estrategia curricular. Estos itinerarios no solo exponen al estudiantado a repertorios plurales, sino que también fomentan la reflexión sobre los procesos de transmisión cultural (Lalanda, 2023). Al intercalar experiencias de escucha, interpretación colaborativa y análisis sociohistórico, se propicia una comprensión integral de la música como fenómeno cultural y herramienta de comunicación entre pueblos. En conjunto, las evidencias sugieren que un currículo auténticamente intercultural debe incluir asignaturas específicas, prácticas comunitarias y espacios de co-creación artística que vinculen a la universidad con los actores culturales del territorio, formando así docentes capaces de promover el diálogo y la cohesión social a través de la música.

Por otra parte, dada la complejidad de los procesos interculturales en la música, varios autores recomiendan la formación continua del profesorado y la creación de redes de colaboración (Sanhueza Henríquez *et al*., 2016; Westerlund *et al*., 2022). Los congresos y seminarios especializados en educación musical intercultural constituyen espacios valiosos para el intercambio de metodologías, la presentación de casos de éxito y la discusión de soluciones a problemas comunes (Salgado García, 2017). En paralelo, proyectos de investigación y desarrollo (I+D) conectan a instituciones académicas, autoridades locales y comunidades minoritarias o indígenas, con miras a valorar y sistematizar el conocimiento musical tradicional (Uribe-Pérez, 2019; Martín y Rodríguez, 2017). Estas iniciativas suelen rebasar el marco escolar e involucrar a colectivos de diferentes edades, fortaleciendo el tejido cultural y promoviendo la interculturalidad a nivel comunitario (García, 2016).

Desafíos pedagógicos en la educación musical intercultural

Pese a los avances en la promoción de la interculturalidad musical—entendida como un enfoque pedagógico, ético y situado que utiliza la música para tejer relaciones horizontales entre culturas mediante el co-diseño de experiencias con las comunidades portadoras de saberes, reconociendo asimetrías de poder, fortaleciendo identidades y promoviendo diálogo, pertenencia y justicia cultural en contextos formales y no formales—, su puesta en práctica continúa marcada por una serie de retos pedagógicos. La escasez de materiales pertinentes, la sobrecarga curricular y la insuficiente preparación docente limitan la incorporación rigurosa de repertorios diversos, mientras que las resistencias institucionales y los estereotipos aún vigentes refuerzan enfoques eurocéntricos. A ello se suma la dificultad de evaluar logros socioculturales y actitudinales, así como la necesidad de salvaguardar un patrimonio musical inmaterial que solo puede preservarse con la participación activa de las comunidades. Reconocer estos desafíos es el primer paso para diseñar estrategias innovadoras y sostenibles que consoliden una educación musical verdaderamente intercultural.

Si bien se han logrado avances importantes en diversos contextos, la implementación efectiva de la educación musical intercultural aún enfrenta obstáculos sig-

nificativos. Uno de los principales desafíos es la escasez de materiales y recursos adecuados, situación que lleva a muchos docentes a desconocer fuentes confiables o a sentirse poco preparados para abordar repertorios musicales que no dominan (Bulger y Davison, 2018). A esto se suma la sobrecarga curricular, pues la inclusión de contenidos interculturales suele competir con otros objetivos pedagógicos, limitando el tiempo disponible y la posibilidad de tratamientos profundos (Restrepo y Morales, 2018). Otro aspecto crítico es la insuficiente formación docente: los planes de estudio en las licenciaturas en música no siempre contemplan de manera integral la dimensión intercultural, lo que genera inseguridad metodológica y dificulta su incorporación en la práctica educativa (Gwerevende y Mthombeni, 2023). Finalmente, se identifican resistencias al cambio y la persistencia de estereotipos; en algunos entornos aún predomina una visión eurocéntrica de la enseñanza musical, que tiende a relegar las expresiones sonoras no occidentales a un segundo plano (Brunero *et al*., 2019).

Otro reto significativo es la evaluación de los logros de la educación musical intercultural, dado que gran parte de las competencias involucradas son actitudinales, emocionales y axiológicas (Du y Leung, 2022). A este respecto, se propone la implementación de metodologías cualitativas y evaluaciones formativas que incluyan la observación directa, el análisis de producciones musicales colaborativas y el seguimiento de los cambios en las actitudes de los estudiantes. De igual modo, Norman (2022) plantea la necesidad de generar indicadores concretos, como la apertura ante lo diferente, la curiosidad por nuevos sonidos, la capacidad de cooperar en proyectos musicales de carácter multicultural y la apropiación de contenidos culturales de otras latitudes. Estas formas de evaluación dan visibilidad a logros que de otro modo podrían pasar inadvertidos en mediciones limitadas a aspectos puramente técnicos.

En estrecha relación con estos desafíos evaluativos, un obstáculo recurrente que se identifica en la literatura es la carencia de materiales didácticos interculturales de calidad (Salgado García, 2017; Westerlund *et al*., 2022). En síntesis, para Salgado García (2017) esta carencia se traduce en limitaciones concretas de la práctica docente, mientras que Westerlund *et al*. (2022) desplazan la discusión hacia la necesidad de formar al profesorado en marcos interculturales robustos que permitan producir y usar materiales con criterio crítico.

En muchos casos, los docentes se ven en la necesidad de recurrir a recursos generales que presentan visiones simplificadas o estereotipadas de las culturas musicales, sin ofrecer información contextual suficiente para un abordaje significativo. La propuesta de Uribe-Pérez (2019) se entiende, entonces, como un giro epistemológico: reconocer el valor de los saberes locales para orientar la selección y elaboración de recursos desde la escuela.

Como lo señala Uribe-Pérez (2019), "la elaboración de materiales didácticos debe vincular los saberes tradicionales y promover espacios de diálogo entre la escuela y las comunidades, donde se reconozca el valor epistémico de otras formas de conocer y enseñar" (p. 65), lo cual exige repensar los recursos pedagógicos desde una lógica situada, crítica y participativa. En esta línea, Galea y Ramos (2023) enfatizan la creatividad docente y las redes profesionales como condición para ese rediseño,

mientras que Martín y Rodríguez (2017) aportan el componente operativo: competencias digitales e informacionales al servicio de una escuela verdaderamente intercultural.

Entre las estrategias más relevantes se encuentra la producción colaborativa de materiales con participación activa tanto de docentes como de miembros de las comunidades portadoras del conocimiento musical; la digitalización y el archivo de expresiones musicales locales como forma de preservar su valor patrimonial y facilitar su acceso (Galea y Ramos, 2023; Martín y Rodríguez, 2017); y la creación de plataformas digitales que, además de difundir contenidos, ofrezcan pautas metodológicas para su uso pedagógico (Martín y Rodríguez, 2017). De este modo, las propuestas de creatividad docente (Galea y Ramos, 2023) se articulan con el andamiaje técnico-metodológico de Martín y Rodríguez (2017), evitando usos descontextualizados.

En esta misma dirección, algunas investigaciones cualitativas señalan que la recolección de cantos, danzas e historias orales de las comunidades, así como su adaptación a niveles educativos específicos, potencia el sentido de pertenencia de los estudiantes (Sanhueza Henríquez *et al*., 2016; Uribe-Pérez, 2019). Aquí, Sanhueza Henríquez *et al*. (2016) evidencian avances en competencias comunicativas interculturales en la formación inicial, mientras que Uribe-Pérez (2019) resalta la mediación escuela-comunidad para transferir esos aprendizajes al aula. Así, se posibilita el vínculo entre los saberes familiares y la práctica escolar, reforzando el aprecio por las raíces culturales (García, 2016). En este sentido, García (2016) subraya que los factores institucionales condicionan la transferencia de la formación docente y, por tanto, el uso significativo de estos materiales.

De manera complementaria, la preservación del patrimonio cultural inmaterial a través de la educación musical es uno de los grandes objetivos de la pedagogía intercultural (Gwerevende y Mthombeni, 2023; Wang y Webb, 2024). Gwerevende y Mthombeni (2023) muestran sinergias entre lengua, danza y música en África austral como vía de salvaguardia, mientras que Wang y Webb (2024) sistematizan buenas prácticas para la enseñanza de músicas chinas en aulas occidentales, destacando criterios de contextualización.

Este enfoque requiere involucrar a las comunidades para determinar qué expresiones musicales deben transmitirse, evitando la adopción arbitraria de repertorios 'exóticos' (Brunero *et al*., 2019). Desde una perspectiva archivística y de preservación, Brunero *et al*. (2019) advierten que la salvaguardia exige trabajo interdisciplinario y políticas de acceso que respeten el sentido cultural de los materiales. Al colaborar con líderes culturales y músicos locales, la escuela se convierte en un espacio para revitalizar tradiciones que corren el riesgo de desaparecer, reforzando la transmisión generacional (Restrepo y Morales, 2018). En el análisis de Restrepo y Morales (2018), este vínculo escuela-territorio permite enfrentar inercias eurocéntricas y revalorar patrimonios sonoros históricamente marginados. En consonancia con este enfoque, ejemplos provenientes de África y Asia (Du y Leung, 2022; Wang y Webb, 2024) ilustran la importancia de establecer un diálogo fluido entre educadores y comunidades. Mientras Du y Leung (2022) destacan la sostenibilidad de la educación musical multicultural cuando se basa en participación comunitaria y pertinencia

local, Wang y Webb (2024) insisten en marcos didácticos que eviten la trivialización y favorezcan la transferibilidad.

Esta dinámica de participación compartida garantiza la autenticidad y pertinencia de los contenidos, al tiempo que refuerza el valor que la sociedad atribuye a su propio patrimonio sonoro. En conjunto, la evidencia converge: primero, materiales co-diseñados con portadores; segundo, mediación docente con competencias interculturales; y, tercero, dispositivos de preservación que aseguren continuidad y sentido.

No obstante, pese a los beneficios ampliamente reconocidos, la implementación de prácticas interculturales enfrenta múltiples barreras estructurales. Entre ellas, se destaca la escasez de recursos pedagógicos adecuados y la rigidez de los currículos escolares, que con frecuencia priorizan contenidos normativos desvinculados de las realidades socioculturales del estudiantado (Bulger y Davison, 2018). Estas limitaciones han sido reportadas tanto en países del Norte Global como en contextos latinoamericanos, donde muchas veces la educación musical termina replicando modelos coloniales. Frente a este escenario, diversas experiencias muestran que la creatividad docente puede convertirse en un motor de innovación intercultural. Iniciativas como las relatadas por Torrico *et al*. (2016) o Yu y Chuangprakhon (2025) evidencian que, mediante la adaptación de repertorios, la elaboración de dinámicas participativas y la colaboración con actores comunitarios, es posible desarrollar procesos educativos más sensibles a la diversidad. En estos casos, la flexibilidad curricular y la autonomía pedagógica son factores clave para permitir el diseño de experiencias significativas que fortalezcan la interculturalidad desde la práctica cotidiana.

La bibliografía consultada coincide en señalar la necesidad de llevar a cabo investigaciones longitudinales y transversales que permitan medir el impacto real de la educación musical intercultural en las competencias ciudadanas y actitudes de los estudiantes (Catro Sánchez *et al*., 2019; Westerlund, 2019). Asimismo, se invita a realizar estudios comparados en diferentes regiones, a fin de entender la manera en que cada contexto adapta las estrategias interculturales a sus propias condiciones (Wang y Webb, 2024).

A partir del análisis realizado, emergen cuatro tesis fundamentales que orientan una comprensión crítica de la educación musical intercultural. En cuanto a sus fundamentos, se reafirma que la música, por su carácter universal y emocional, puede convertirse en una poderosa herramienta para promover la empatía, el respeto y el diálogo entre culturas, favoreciendo así la formación ética y ciudadana desde edades tempranas (Olcina Sempere *et al*., 2020). En el ámbito de las estrategias pedagógicas, se destaca que la inclusión sistemática de repertorios autóctonos y experiencias colaborativas con comunidades portadoras de saberes musicales enriquece significativamente el aprendizaje, fortalece el sentido de pertenencia y contribuye a la revalorización del patrimonio cultural (Morales Cañizares, 2012). En cuanto a la formación docente, se sostiene que la integración de la interculturalidad en la formación inicial y continua del profesorado es indispensable para dotarlo de herramientas teóricas y prácticas que le permitan actuar con sensibilidad cultural y compromiso social (Carabetta, 2017). Finalmente, entre los desafíos pedagógicos, se

identifica la escasez de materiales didácticos contextualizados como un obstáculo recurrente, lo cual exige repensar la producción de recursos desde una lógica situada, crítica y participativa en diálogo con las comunidades (Uribe-Pérez, 2019). Estas tesis abren la discusión hacia la necesidad de políticas educativas, estructuras curriculares y prácticas pedagógicas coherentes con los principios de una educación musical intercultural inclusiva, ética y transformadora.

Más allá de los retos pedagógicos, la literatura reciente identifica desafíos metodológicos que condicionan la consolidación de una educación musical verdaderamente intercultural. Du y Leung (2022) advierten que uno de los principales problemas radica en la falta de instrumentos que permitan evaluar con fiabilidad las transformaciones actitudinales y culturales del estudiantado, proponiendo metodologías mixtas y longitudinales que integren la observación participativa y el seguimiento comunitario. Westerlund (2019), por su parte, subraya la necesidad de repensar el diseño de investigación desde epistemologías relacionales, donde el conocimiento no se produzca sobre las comunidades sino con ellas, incorporando la reflexividad y la coautoría como principios éticos del trabajo educativo y científico. Por último, Norman (2022) plantea que el avance metodológico no depende solo de técnicas de análisis, sino de una ética de la colaboración: implica crear indicadores que valoren la empatía, la cooperación y la escucha intercultural como competencias verificables dentro del proceso formativo. En conjunto, estas perspectivas sugieren que la investigación en educación musical intercultural debe evolucionar hacia modelos participativos, reflexivos y sostenibles, capaces de articular la rigurosidad académica con el respeto por los saberes locales. Este giro metodológico no solo fortalece la validez de los hallazgos, sino que constituye un acto de justicia epistémica, reconociendo a las comunidades como coautoras del conocimiento musical y educativo.

Discusión

Los resultados obtenidos confirman que la educación musical intercultural trasciende la inclusión estética de repertorios diversos y se configura como un campo de acción pedagógica con fuertes implicaciones éticas, políticas y epistemológicas. A partir del análisis temático, emergen cinco categorías clave que permiten reorganizar críticamente los hallazgos y compararlos con la literatura existente, aportando una visión más integral de sus potencialidades y límites tecnológicos, acceso y selección crítica de contenidos

Función social de la música: de lenguaje universal a instrumento de justicia cultural

La primera tesis identificada se relaciona con el valor sociocultural de la música como vehículo de empatía, cohesión social y reconocimiento mutuo. Este hallazgo coincide con autores como Alabay y Polat (2025) y Cárdenas Soler *et al*. (2020), quienes subrayan el rol de la música en contextos multiculturales como herramienta de integración y mediación intercultural. Sin embargo, los resultados van más allá, al evidenciar cómo la música fortalece la identidad local y permite procesos de resistencia cultural cuando se basa en la participación activa de las comunidades. Esto aporta una perspectiva crítica y situada frente a discursos que tienden a idealizar la música como lenguaje neutral y descontextualizado.

Currículo situado e intercultural: hacia un aprendizaje con las comunidades

Una segunda categoría emerge al analizar las estrategias pedagógicas descritas. Lejos de enfoques folclorizantes o decorativos, las experiencias más transformadoras se apoyan en la inclusión curricular de repertorios autóctonos y la co-creación de materiales con portadores de saberes musicales. Esta tesis amplía lo planteado por Morales Cañizares y Martín y Rodríguez (2017), proponiendo una lógica pedagógica situada donde el aula se convierte en extensión del territorio y espacio de diálogo intercultural. Aquí se plantea una crítica a los currículos estandarizados que aún marginan las expresiones no occidentales, reforzando la necesidad de flexibilizar marcos normativos y ampliar los referentes culturales legitimados en la escuela.

Formación y agencia docente: entre brechas formativas y saberes emergentes.

Los resultados también muestran que la formación del profesorado es un eje estructural en el éxito o el fracaso de las propuestas interculturales. Coincidiendo con Westerlund *et al*. (2022) y Uribe-Pérez (2019), se evidencia que muchas experiencias se ven limitadas por la escasa preparación docente en aspectos culturales, metodológicos y ético-políticos. Sin embargo, también se identifican casos en los que la creatividad docente y la articulación con redes de formación continua abren nuevas posibilidades de acción transformadora. Surge así una tercera tesis: la formación intercultural no debe entenderse solo como adquisición de contenidos, sino como una transformación del rol docente hacia la mediación crítica, la reflexión contextual y la práctica situada.

Recursos y tecnologías con sentido: el riesgo de la apropiación sin contexto

Una cuarta categoría se refiere al uso de tecnologías digitales y materiales didácticos en clave intercultural. Aunque se reconocen sus ventajas para ampliar el acceso a músicas del mundo, también se subraya el riesgo de replicar estereotipos o trivializar las expresiones culturales. Esto permite matizar visiones optimistas como las de Løkke Jakobsen *et al*. (2023), al introducir la tesis de que la tecnología solo es emancipadora si está mediada por una pedagogía crítica, una curaduría cultural rigurosa y un vínculo ético con los territorios musicales. La elaboración colaborativa de contenidos y el uso situado de herramientas digitales emergen como alternativas para superar la brecha entre acceso y sentido.

Evaluación formativa e institucionalidad transformadora

Por último, la discusión evidencia que la evaluación de competencias interculturales sigue siendo un área poco explorada, tal como lo advierten Du y Leung (2022) y Norman (2022). La quinta tesis propone que se requiere un enfoque cualitativo y participativo que valore no solo lo que se aprende musicalmente, sino la manera en que se transforman las actitudes, las sensibilidades y las formas de convivencia. Esta categoría también interpela a las instituciones educativas, sugiriendo que la consolidación de una educación musical intercultural implica transformaciones más profundas: a) articular comunidades, entendidas como colectivos que se reconocen a sí mismos por vínculos territoriales, históricos o identitarios y que incluyen, según

el caso, portadores de saberes, familias, estudiantes, docentes y actores culturales locales; b) consolidar políticas públicas inclusivas; c) sistematizar experiencias; y d) construir marcos evaluativos que reconozcan la diversidad como valor.

En este sentido, resulta pertinente considerar las aportaciones de Assumpta Aneas Álvarez (2005), quien propone comprender la competencia intercultural a partir de tres dimensiones interrelacionadas: cognitiva, afectiva y comportamental. Estas dimensiones articulan los saberes, las actitudes y las prácticas necesarias para desenvolverse de manera eficaz y ética en contextos culturales diversos. Integrar este enfoque en la educación musical intercultural permite valorar no solo los aprendizajes técnicos o expresivos, sino también los procesos de transformación personal y colectiva que emergen del encuentro entre culturas.

En cuanto a futuras investigaciones, resulta pertinente profundizar en el análisis comparativo de experiencias de educación musical intercultural en distintos contextos geográficos, a fin de identificar patrones, adaptaciones y tensiones específicas. Asimismo, se sugiere avanzar en estudios de tipo longitudinal que permitan valorar los impactos formativos de estas propuestas en los sujetos educativos, especialmente en términos de identidad cultural, participación comunitaria y transformación pedagógica. Otra línea de indagación valiosa podría centrarse en el papel de las tecnologías digitales como mediadoras de procesos interculturales en la enseñanza musical, analizando sus potencialidades, riesgos y condiciones de uso crítico. Finalmente, es importante explorar metodologías colaborativas y participativas que incluyan activamente a comunidades, docentes y estudiantes en la construcción de saberes musicales contextualizados y culturalmente significativos.

Conclusiones

Esta revisión sistemática ofrece una contribución al campo al integrar un análisis crítico, situado y ético de la educación musical intercultural. A través de la articulación de categorías clave como la formación docente transformadora, el uso crítico de tecnologías y la evaluación participativa de competencias interculturales, nuestro estudio propone un marco comprensivo que permite avanzar hacia una educación musical más contextualizada, justa y culturalmente significativa. Con ello, se cubre un vacío en la literatura, que suele abordar estos temas de forma fragmentada o centrada exclusivamente en aspectos estéticos o curriculares.

Este aporte cobra especial sentido al considerar que la educación musical intercultural se configura como una praxis pedagógica transformadora, cuya pertinencia se acentúa en contextos marcados por la diversidad, las desigualdades culturales y la búsqueda de justicia social. Este enfoque trasciende la incorporación instrumental de repertorios diversos al posicionarse como una propuesta ética, política y epistémica que reconoce en la música una vía privilegiada para el diálogo, la construcción de identidades y la afirmación de memorias colectivas.

En esta revisión sistemática se evidenciaron avances significativos en la consolidación de estrategias didácticas, enfoques formativos y recursos pedagógicos que promueven la interculturalidad musical. Todo ello, desde una orientación decolonial

que pone en el centro la co-construcción con comunidades, el reconocimiento de saberes ancestrales y locales como conocimientos válidos, la justicia epistémica y el aprendizaje situado para descentrar cánones eurocéntricos y redistribuir las relaciones de poder en el aula. Destacan especialmente aquellas propuestas que integran repertorios autóctonos, promueven la participación activa de las comunidades y articulan prácticas colaborativas entre docentes, estudiantes y actores culturales. No obstante, también se identifican limitaciones importantes, entre ellas la débil formación docente en interculturalidad, la escasez de materiales didácticos contextualizados y la falta de criterios éticos en el uso de tecnologías.

La formación del profesorado emerge como un componente estructural para la sostenibilidad de iniciativas interculturales. Es urgente repensar los programas de formación inicial y continua, incorporando enfoques decoloniales, metodologías dialógicas y experiencias inmersivas con comunidades. Solo así será posible cerrar las brechas epistémicas que aún persisten en los sistemas educativos formales. En cuanto a la evaluación, se advierte la necesidad de avanzar hacia metodologías cualitativas y participativas que visibilicen transformaciones en las dimensiones actitudinales, afectivas y relacionales del aprendizaje musical. Estas evaluaciones deben centrarse en aspectos como la sensibilidad hacia la diferencia, la disposición al diálogo y la capacidad de cooperación en contextos culturalmente diversos.

Finalmente, se recomienda que las investigaciones venideras profundicen en comparaciones entre regiones y en análisis longitudinales que permitan comprender los efectos sostenidos de las prácticas interculturales en la formación ciudadana. Al mismo tiempo, urge sistematizar experiencias exitosas, fortalecer alianzas interinstitucionales y promover políticas educativas que reconozcan el valor cultural, pedagógico y social de la educación musical intercultural. No basta con describir la diversidad; es momento de convertirla en marco de acción y responsabilidad compartida para repensar la escuela desde el reconocimiento y la co-construcción de saberes en clave de justicia cultural.

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad CESMAG por el financiamiento del proyecto de investigación titulado *Reconocimiento de la identidad cultural de la comunidad indígena Camëntsá Biyá del municipio de Sibundoy – Putumayo* a través de su tradición musical, el cual hizo posible la realización de este estudio.

Contribución de autores

Autor 1: conceptualización, metodología, investigación, visualización, redacción (borrador original, redacción y edición).

Autor 2: validación, supervisión, análisis formal, redacción (revisión y edición).

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existió ningún conflicto de interés en el desarrollo de la presente investigación.

Fuente de financiación

Este artículo es resultado del proyecto de investigación *Reconocimiento de la identidad cultural de la comunidad indígena Camëntsá Biyá del municipio de Sibundoy – Putumayo a través de su tradición musical*, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad CESMAG. La fuente de financiación no intervino en el diseño del estudio; ni en la recolección, el análisis y la interpretación de los datos; ni en la redacción; ni en la decisión de enviar el artículo para su publicación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este trabajo, los autores emplearon la herramienta ChatGPT (OpenAI) con el propósito de asistir en la mejora de redacción del manuscrito. Posteriormente, los autores revisaron y editaron cuidadosamente el documento, y asumen plena responsabilidad por el contenido de la publicación.

Referencias

Aneas Álvarez, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación, 36*(13), 1-9. https://doi.org/10.35362/rie36133004

Alabay, G. G., y Polat, S. (2025). *Intercultural learning in Türkiye: Diversity, interaction, and suggestions*. En Gizem G. Alabay, Ç. Çelik y S. Polat (Eds.) *Creating Positive and Inclusive Change in Educational Environments* (pp. 161-184). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5782-8.ch007

Álvarez, M. F., y Martínez, E. G. (2021). La música como herramienta intercultural en las aulas de clases. *Journal of Science and Research*: Revista Ciencia e Investigación, 6(1), 77 92.

Aróstegui, J. L., y Espigares, A. W. (2016). Interculturalidad en el aula de música de Educación Primaria: un estudio de caso desde una perspectiva poscolonial. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 13*, 89. https://doi.org/10.5209/RECIEM.50874

Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A., y Hashim, N. (2017). Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. *Teaching and Teacher Education, 61*, 124 131. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012

Bernabé Villodre, M. (2015). Globalización económica, cultural y educativa: Perspectivas docentes en el aula de educación musical. *Revista Internacional de Humanidades, 3*(2), 59-69. https://doi.org/10.37467/gka-revhuman.v3.727

Brunero, S. Y., Vassallo, J., y Giomi, A. (2019). El trabajo interdisciplinario como estrategia en la preservación integral del patrimonio documental: experiencia en archivos musicales. En Congreso de Archivología del MERCOSUR (Eds.), *Memorias del XIII Congreso de Archivología del MERCOSUR: Paradigmas de los archivos en las políticas públicas* (pp. 673 679). IMPO.

Bulger, M., y Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, *10*(1), 1 21. https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-1-1

Carabetta, S. (2017). Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 119-127. https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p119-127

Cárdenas Soler, R. N., Buitrago Bonilla, R. E., y Gutiérrez Torres, A. M. (2020). Gloria Valencia Mendoza, una melodía que sonó, suena y seguirá sonando: el rostro que ha trascendido desde la educación musical colombiana. *Revista Espacios, 41*(16), 26.

Catro Sánchez, M., Zurita Ortega, F., y Chacón Cuberos, R. (2019). Motivation towards sport based on sociodemographic variables in university students from Granada. *Journal of Sport and Health Research, 11*(1), 55-68.

Chávez, A. E. (2017). Sounds of crossing: Music, *migration, and the aural poetics of huapango arribeño*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822372202

Córdoba, M., Quijano-Vodniza, A. J., y Calvachi-Morillo, M.-A. C. (2020). *Fundamentos y avances de la educación intercultural en el nivel universitario del Departamento de Nariño.* Universidad CESMAG. https://doi.org/10.15658/CESMAG20.12010122

Crawford, R. (2020). Beyond the dots on the page: Harnessing transculturation and music education to address intercultural competence and social inclusion. *International Journal of Music Education, 38*(4), 537 562. https://doi.org/10.1177/0255761420921585

Cuervo, L., Bonastre, C., y García, D. (2022). Tecnología digital en la educación musical infantil. *Praxis y Saber, 13*(32), e13201. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022

Daza Morales, N. S. (2021). *Diseño y desarrollo de un espacio virtual para el fomento de la competencia intercultural en estudiantes de básica primaria* [Tesis de maestría inédita].

de Sancha Navarro, J. M. (2017). Música en secundaria: interés por los contenidos según el alumnado y el profesorado de 4.º de ESO. *Revista Española de Pedagogía, 75*(268), 433 450. https://doi.org/10.22550/REP75- 3-2017-05

Desta, G., y Tigray, E. (2015). Art based approaches and identity from war making to peace making: Exploring the Ethiopian Eritrean experience. *International Affairs and Global Strategy, 30*, 49 60.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

Du, J., y Leung, B. W. (2022). The sustainability of multicultural music education in Guizhou Province, China. *International Journal of Music Education, 40*(1), 131 148. https://doi.org/10.1177/02557614211027375

Essomba Gelabert, M. À. (2017). The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe. *Intercultural Education, 28*(2), 206-218. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1308659

Fu, X., y Choatchamrat, S. (2024). The contemporary transmission methods and education of Chinese Jinghe Opera to address current challenges in Hubei Province. *World Journal of Education, 14*(1), 96 105. https://doi.org/10.5430/wje.v14n1p96

Galea, Y. T., y Ramos, V. J. (2023). La creatividad en la educación musical actual: revisión desde los niveles escolares y la formación del profesorado. *Revista Electrónica de LEEME, 52*, 141-157. https://doi.org/10.7203/LEEME.52.27355

García, E. C. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14*(2), 133 - 150. https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.008

Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information y Libraries Journal, 26*(2), 91-108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Gwerevende, S., y Mthombeni, Z. M. (2023). Safeguarding intangible cultural heritage: Exploring the synergies in the transmission of Indigenous languages, dance and music practices in Southern Africa. *International Journal of Heritage Studies, 29*(5), 398 - 412. https://doi.org/10.1080/13527258.2023.2193902

Jaramillo Valencia, B., Calle López, A. E., Palacio Agudelo, D. L., Durango Cardona, L. Y., y Rodríguez Henao, E. L. (2024). *Methodological strategies impacting the development of literacy in first grade students*. Universidad Santo Tomás. https://doi.org/10.15332/25005421.9481

Lalanda, S. N. (2023). Itinerarios musicales en la formación inicial docente como vehículo de comunicación intercultural. En M. A. de la Ossa (Ed.), *Pedagogías activas y recreativas: la educación en el siglo XXI* (pp. 141-153). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Løkke Jakobsen, M., Hebert, D. G., y Ørngreen, R. (2023). Synchronous online instrumental music teaching in cross cultural learning contexts. *International Journal of Music Education 43*(2), 288-309. https://doi.org/10.1177/02557614231201916

López Palacios, J., Bravo Marín, R., y De Moya Martínez, M. D. V. (2022). Una experiencia audiovisual para los futuros maestros de educación musical. *Popular Music Research Today: Revista Online de Divulgación Musicológica, 4*(1), 143-162. https://doi.org/10.14201/pmrt.29219

Mantilla Contreras, M. A., Díaz Contreras, G. A., Pabón Serrano, O. M., y Clavijo Clavijo, G. A. (2024). *Perspectivas contemporáneas sobre los procesos de aprendizaje necesarios en el siglo XXI*. Universidad Santo Tomás. https://doi.org/10.15332/25005421.9778

Martín, A. H., y Rodríguez, A. I. (2017). La importancia de las competencias digitales e informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural. *Revista Interacções, 13*(43), 205-232. https://doi.org/10.25755/int.12038

Morales Cañizares, G. (2017). *La educación intercultural a través de la música en un centro CAES de primaria* [Tesis doctoral, Universitat de València].

Norman, T. D. (2022). A scoping review of international mindedness and related concepts in music education, 2000 2020. *Review of Education, 10*(1), e3347. https://doi.org/10.1002/rev3.3347

Ñáñez Rodríguez, J. J., y Castro Turriago, H. M. (2016). Educación artística y formación ciudadana: Espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado, 12*(2), 154 165. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.441

Norman, K. (2022). Building intercultural understanding through music education research: Ethical and methodological reflections. *Music Education Research, 24*(3), 307-320. https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2046721

Olcina Sempere, G., Reis Jorge, J., y Ferreira, M. (2020). La educación intercultural: La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva, 13*(1), 288 - 311.

Otero Potosí, S. A., Núñez Silva, G. B., Valencia, C. E. S., y Castillo, D. F. P. (2023). El proceso de enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo. *Revista Latinoamericana Ogmios, 3*(7), 13-24. https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.063

Prest, A., Goble, J. S., Vázquez Córdoba, H., y Tuinstra, B. (2021). Enacting curriculum "in a good way": Indigenous knowledge, pedagogy, and worldviews in British Columbia music education classes. *Journal of Curriculum Studies, 53*(5), 711 - 728. https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1890836

Rannau Garrido, J. P., y Contreras Olivares, M. (2024). Sobre la didáctica de las danzas folklóricas en el contexto escolar chileno: aproximaciones desde una experiencia

de Aprendizaje Servicio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 23*(51), 32- 50. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2101

Restrepo, G. P. Z., y Morales, S. N. (2018). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: Problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 13*(2), 227-236. https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.dccr

Rojas, D. G., Catillejo, J. Á. A., y Jiménez Fernández, S. (2018). Las TIC como herramientas para el desarrollo de la competencia intercultural. *Edmetic, 7*(2), 166-183. https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i2.10533

Salazar Gutiérrez, N. P. (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 16*(31), 205-218. https://doi.org/10.22518/16578953.650

Salgado García, M. (2017). *Competencias del profesorado de educación musical en primaria: valoración de las competencias para una práctica y desarrollo profesional eficaz* [Tesis doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. https://accedacris.ulpgc.es/jspui/handle/10553/41776

Sanhueza Henríquez, S., Patrick Matzler, P., Hsu, C. C., Domínguez Maldonado, J., Friz Carrillo, M., y Quintriqueo Millán, S. (2016). Competencias comunicativas interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 42*(4), 183-200. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011

Santamaría, S. D., y García, O. M. (2020). Redefiniendo la educación musical inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 17*, 21. https://doi.org/10.5209/reciem.69092

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, 40*, 1-12.

Sharma, B. K., y Gao, S. (2021). *Language and intercultural communication in tourism. Routledge*. https://doi.org/10.4324/9781003088028

Torrico, M. G. C., Lepe, E. M., y Domínguez, I. A. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1, 19*(2), 251-271. https://doi.org/10.5944/educxx1.16466

Trehub, S. E., Becker, J., y Morley, I. (2015). Cross cultural perspectives on music and musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 370*(1664). https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0096

Uribe Pérez, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Educación y Ciudad, 37*, 57-71. https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148

Venegas, S., y del Rosario Haddad, M. (2021). Etnomusicología y educación: Apuntes sobre prácticas y experiencias. *ECOS. Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines*, (Especial), 007-007. https://doi.org/10.24215/27186199e007

Villodre, M. D. M. B. (2019). ¿Componer y educar interculturalmente es posible? Experiencias desde el sistema educativo español. *Educação e Pesquisa, 45*, e187243. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187243

Wang, K., y Webb, M. (2024). Seeking best practice: A systematic review of literature on Chinese music teaching and learning in Western classroom contexts. *International Journal of Music Education, 42*(3), 442-460. https://doi.org/10.1177/02557614231175988

Westerlund, H., Karlsen, S., Kallio, A. A., Treacy, D. S., Miettinen, L., Timonen, V., y Shah, I. B. (2022). *Visions for intercultural music teacher education in complex societies. Research Studies in Music Education, 44*(2), 293-312. https://doi.org/10.1177/1321103X211032490

Westerlund, H. (2019). Collaborative learning in music education as a practice of democratic inclusion. *International Journal of Music Education, 37*(1), 3-16. https://doi.org/10.1177/0255761418794350

Westerlund, H. M. (2019). The return of moral questions: Expanding social epistemology in music education in a time of super diversity. *Music Education Research, 21*(5), 503 516. https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1665006

Yu, T., y Chuangprakhon, S. (2025). Promoting traditional music literacy: A case study of Tuhu preservation through school education. I*nternational Journal of Education and Literacy Studies, 13*(1), 48-55. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.13n.1p.48

Zambrano Acosta, E. N. (2020). Interculturalidad y educación musical en Colombia. Apuntes para un proyecto áulico. *Conrado, 16*(77), 258-266.

Citar artículo como:
Trujillo-Avilés, E. M., y Calvachi-Morillo, M.A. (2026). Educación musical intercultural: Una revisión sistemática de literatura. *Educación y Ciudad,* (50), e3424. https://doi.org/10.36737/01230425.3424

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2025
Fecha de aceptación: 13 de noviembre de 2025

CC BY NC SA

educación y Ciudad 50

IDEP

https://doi.org/10.36737/01230425.3649

Migración, identidad y educación en Chile: estudio biográfico-narrativo en la Región Metropolitana

Migration, Identity, and Education in Chile: Biographical-Narrative Study in the Metropolitan Region

Pablo Castillo Armijo[1]
Carlos Miranda Carvajal[2]
Anastasia Mella Herrero[3]
Pablo De la Fuente Romero[4]

Resumen

El aumento sostenido de la migración en Chile ha transformado el paisaje social y educativo, especialmente en la ciudad de Santiago, principal destino de flujos internacionales e internos. Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa basada en el método biográfico-narrativo, cuyo objetivo fue comprender la manera en que los procesos migratorios influyen en la construcción de la identidad y en las relaciones interculturales de adolescentes que estudian en liceos de la Región Metropolitana. A través de historias de vida, se visibilizan las voces de tres estudiantes—dos con experiencia de migración externa (Colombia y Venezuela) y uno de ascendencia mapuche, representando la migración interna—y se analizan sus trayectorias en un contexto escolar que suele operar bajo lógicas de homogeneización cultural. Los hallazgos revelan tensiones identitarias, barreras estructurales

[1]Doctor en Educación y Sociedad, Máster Oficial en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa. Licenciado en Pedagogía, Licenciado en Historia y Magíster en Educación con mención en Currículum. Actualmente desarrolla estudios en la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual en la Universidad Andrés Bello. Correo: pablo.castillo.armijo@gmail.com ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5708-4618

[2]Académico del pueblo Lickanantay, Profesor de Educación General Básica con mención en Educación Rural, Doctor en Psicología, Magíster en Evaluación. Actualmente ejerce como investigador responsable del proyecto Educación intercultural y revitalización lingüística: percepciones de familias indígenas rurales de la Región de Valparaíso, financiado en el marco del Plan de Fortalecimiento de Universidades Estatales UPA 24991 del Ministerio de Educación, a través de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Correo: carlos.miranda@upla.cl ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0570-3496

[3]Profesora de Estado en Historia y Ciencias Sociales, Diplomada en Inclusión Educativa de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Actualmente es profesora de tiempo completo en el Liceo Oscar Castro de Rancagua. Correo: anastasia.mella@usach.cl ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1977-5240

[4]Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales, Diplomado en Inclusión Educativa de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Actualmente es coordinador subrogante del Programa 4 a 7 del Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género. Correo: pablo.delafuente@usach.cl ORCID: https://orcid.org/0009-0009-8339-8416

CC BY NC SA

y formas de exclusión sutiles, pero también estrategias de resistencia y la centralidad del capital cultural familiar como soporte para proyectar el futuro. La principal contribución de este estudio radica en mostrar, mediante relatos biográficos, cómo la migración interna y externa se entrelazan en la construcción de identidades juveniles, aportando una mirada diferenciadora con respecto a investigaciones previas, centradas exclusivamente en la migración internacional. Se concluye sobre la necesidad de transitar desde un enfoque multiculturalista y meramente expositivo hacia un paradigma de interculturalidad crítica que transforme las prácticas pedagógicas y las culturas escolares, garantizando el derecho a la identidad y a una educación inclusiva y pertinente para todos los estudiantes.

Palabras clave: migración, educación secundaria, historias de vida, interculturalidad, identidad, exclusión educativa, sistema educativo chileno

Abstract

TThe sustained increase in migration in Chile has reshaped the country's social and educational landscape, particularly in the city of Santiago, the main destination for both international and internal flows. This article presents the findings of a qualitative study based on the biographical-narrative method, which aimed to understand how migratory processes influence identity construction and intercultural relations between adolescents attending high schools in the Metropolitan Region. Through life stories, the voices of three students—two with international migration experiences (from Colombia and Venezuela) and one of Mapuche origin, representing internal migration—are made visible, and their trajectories are analyzed within a school context that often operates under logics of cultural homogenization. The results reveal identity tensions, structural barriers, and subtle forms of exclusion, but they also highlight strategies of resistance and the centrality of family cultural capital as a foundation for envisioning the future. The main contribution of this study lies in showing, through biographical narratives, how internal and external migration intersect in the construction of youth identities, providing a differentiating perspective with respect to previous studies that focused exclusively on international migration. A conclusion is drawn regarding the need to transition from a multiculturalist and merely expository approach towards a paradigm of critical interculturality that transforms pedagogical practices and school cultures, ensuring the right to identity and inclusive, relevant education for all students.

Keywords: Migration, Secondary Education, Life Stories, Interculturality, Identity, Educational Exclusion, Chilean educational system

Pablo Castillo Armijo, Carlos Miranda Carvajal,
Anastasia Mella Herrero, Pablo De la Fuente Romero
https://doi.org/10.36737/01230425.3649

Introducción

La movilidad humana, en sus múltiples formas y trayectorias, se ha consolidado como uno de los fenómenos más definitorios del siglo XXI. Lejos de ser un proceso lineal o excepcional, la migración constituye una condición estructural de las sociedades contemporáneas, impulsada por una compleja red de factores económicos, políticos, sociales y climáticos (Castles, 2010). En este escenario global, América Latina ha surgido como una región de intensa movilidad, caracterizada predominantemente por flujos intrarregionales o sur-sur (Stefoni, 2018). Chile, debido a su relativa estabilidad económica y política en las últimas décadas, se ha transformado en un polo de atracción significativo, lo que ha conllevado un cambio profundo en su perfil demográfico y cultural (Canales, 2018; Rojas y Silva, 2016).

Este nuevo capítulo migratorio ha interpelado directamente los cimientos de la sociedad chilena y, de manera particular, su sistema educativo. La escuela, concebida históricamente como un pilar en la construcción del Estado-Nación y un dispositivo de homogeneización cultural, se enfrenta hoy al desafío ineludible de acoger y educar a una nueva generación de estudiantes que cuentan con una rica diversidad de capitales culturales, lingüísticos y experienciales.

Para comprender la magnitud de lo que representa el fenómeno migratorio en Chile, recurrimos a la última actualización de datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y del Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG, 2024). A diciembre de 2023, la población extranjera que residía en Chile era de 1 918 583, equivalente al 10 % del total nacional. El crecimiento acumulado de dicha población desde el inicio de 2018 hasta el 31 de diciembre de 2023 fue de un 46.8 %. En términos de crecimiento relativo, en el lapso 2018-2023, la región del Biobío experimentó el mayor aumento, casi duplicándose con un alza del 96.5 %. Le sigue la región de Los Lagos, que creció un 85.8 %. Al 31 de diciembre de 2023, los seis principales países de origen de la población extranjera residente en Chile se concentraron en la siguiente distribución, representando el 86.1 % del total estimado: Venezuela (38 %), Perú (13.6 %), Colombia (10.9 %), Haití (9.8 %), Bolivia (9.4 %) y Argentina (4.3 %).

El informe citado utiliza la definición de *niños, niñas y adolescentes* (NNA) para el grupo etario de cero a 19 años. Al 31 de diciembre de 2023, se estimó un total de 302.306 NNA migrantes en Chile. El porcentaje de NNA respecto al estimado total de la población extranjera (excluyendo a aquellos con edad ignorada) fue del 15.8 % en 2023.

La distribución de la población extranjera al 31 de diciembre de 2023 se concentró en las siguientes regiones. La Región Metropolitana concentró la mayor proporción, con un 56.8 % del total estimado (equivalente a 1 089 049 personas). Por su parte, la ciudad de Antofagasta se ubicó en segundo lugar con el 6.7 % (128 744 personas). Finalmente, Valparaíso ocupó el tercer lugar con el 6.4 % (122 433 personas). Aunque la Región Metropolitana sigue albergando la mayor proporción de extranjeros, su peso relativo nacional ha disminuido en comparación con 2020, cuando representaba el 59.9 % del total estimado.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Sin embargo, el concepto de *migración* en Chile no puede reducirse únicamente a los flujos transfronterizos. Paralelamente, subsisten dinámicas de migración interna que han modelado la estructura social del país a lo largo de su historia. El desplazamiento campo-ciudad, un proceso masivo que tuvo lugar durante el siglo XX, llevó a miles de familias, muchas de ellas de origen indígena, a asentarse en los márgenes de las grandes urbes en busca de mejores oportunidades (Rodríguez y González, 2006). Este desarraigo territorial suele estar acompañado de un proceso de asimilación e integración cultural forzada, similar al vivido a raíz de las acciones descritas por el Gobierno de Chile en el *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas* (2003). Estos procesos históricos han dejado huellas profundas en la identidad de las generaciones posteriores, como es el caso de los jóvenes Mapurbe (mapuche urbanos), quienes negocian su herencia cultural en un contexto que históricamente ha invisibilizado y subalternizado a los pueblos originarios (Miranda 2023; Miranda *et al*., 2025; Pairican, 2020).

La confluencia de estas dos corrientes migratorias—externa e interna—en el espacio escolar genera un escenario de alta complejidad. La literatura académica nacional ha documentado de manera consistente que la experiencia de los estudiantes migrantes y de aquellos pertenecientes a pueblos originarios está frecuentemente marcada por barreras que obstaculizan su pleno desarrollo y participación. Investigaciones como las de Pavez-Soto (2012) y Tijoux (2013, 2016) han evidenciado la persistencia de prácticas de racismo, discriminación y xenofobia en las comunidades educativas, que operan mediante la estigmatización del acento, el color de la piel, el apellido o las costumbres. Estas violencias, a menudo sutiles y normalizadas, no solo afectan el bienestar socioemocional de los estudiantes, sino que también impactan negativamente en sus trayectorias educativas (Castillo *et al*., 2018).

Este estudio se sitúa en esta intersección crítica, partiendo de la hipótesis de que los y las adolescentes con trayectorias migratorias enfrentan tensiones identitarias significativas al interior de un sistema escolar que, a pesar de los discursos inclusivos actuales, sigue operando bajo un paradigma monocultural y asimilacionista.

Argumentamos que la presión hacia la homogeneización cultural es un factor detonante del *estrés por aculturación* (Berry, 2008; Villacieros, 2019), definido como un estado de tensión psicológica que emana del conflicto entre la cultura de origen y la de acogida.

Las consecuencias de este estrés son significativas: pueden incluir desde la ocultación de la historia personal y la pérdida de referentes culturales hasta un agudo sentimiento de desarraigo que obstaculiza la consolidación de una identidad sana y la proyección de un futuro propio. No obstante, la evidencia sugiere que estos mismos procesos de tensión pueden impulsar a los sujetos a forjar una nueva identidad, una fundamentada en la memoria, para así encontrar un lugar y un sentido en su nueva realidad sociocultural (Miranda y Urquieta, 2022).

Por ello, el objetivo de esta investigación es develar y comprender, desde un enfoque biográfico-narrativo, las voces y experiencias de tres adolescentes que estudian en liceos de la ciudad de Santiago, analizando la manera en que sus procesos migra-

torios han influido en su socialización, en la construcción de su autopercepción y en sus relaciones interculturales.

A través de sus relatos, nos adentramos en sus mundos de vida para responder *¿de qué manera la experiencia escolar en la capital permea la identidad de estos jóvenes? y ¿qué formas de exclusión e inclusión perciben en la construcción cotidiana de su subjetividad?*

Para analizar en profundidad las experiencias de los jóvenes migrantes, es fundamental establecer un diálogo con los conceptos teóricos que enmarcan la relación entre migración, educación e identidad.

De la asimilación a la interculturalidad crítica

Históricamente, la respuesta de los Estados-Nación occidentales a la diversidad cultural ha oscilado entre distintos paradigmas. El modelo asimilacionista, hegemónico durante gran parte del siglo XX, concibe la integración como un proceso unidireccional en el que las minorías deben abandonar sus rasgos culturales (*e.g.*, su lengua, costumbres o valores) para adoptar los de la cultura dominante, un proceso que—se puede afirmar— no es voluntario en la mayoría de los casos, sino que se configura como la acción de diversos dispositivos de asimilación (Gordon, 1964; Miranda, 2023).

En el ámbito educativo, el enfoque asimilacionista se manifiesta a través de un currículum monocultural que presenta una visión hegemónica de la historia y el conocimiento como universal y neutral. Esta aproximación invisibiliza y deslegitima sistemáticamente los saberes y experiencias de los grupos subalternizados (Miranda y Urquieta, 2024).

Un ejemplo histórico de esta política es la *chilenización*, un proceso dirigido tanto a la población migrante como a los pueblos originarios que busca la supresión de la diferencia a fin de establecer una identidad nacional homogénea (Cádiz, 2013; Serrano *et al*., 2012).

Como reacción a lo anterior, surgió el paradigma multicultural, que reconoce la diversidad cultural, pero ha sido criticado por operar desde una lógica donde la cultura dominante gestiona la tolerancia, sin alterar las jerarquías existentes (Walsh, 2005). En la escuela, este enfoque suele limitarse a manifestaciones folclorizantes, como 'ferias de las naciones' o efemérides, que presentan las culturas de manera estática y esencializada (Walsh, 2007).

Aunque el multiculturalismo representa un avance respecto a la negación de la diversidad, su principal debilidad radica en su incapacidad para cuestionar las relaciones de poder y la desigualdad estructural, pues, en lugar de transformar los sistemas que producen la exclusión, se limita a administrar la diversidad sin desafiar el racismo institucional ni la supremacía de una cultura 'nacional' sobre las 'otras' (Dietz, 2012).

Como alternativa superadora, el enfoque intercultural se presenta como un proyecto ético-político y pedagógico que responde a las insuficiencias de los modelos previos. La interculturalidad crítica latinoamericana trasciende el mero reconocimiento de la diversidad para promover un diálogo horizontal de saberes, desafiando las estructuras de poder de origen colonial y racista que sostienen la desigualdad (Walsh, 2007).

Su aplicación en la educación implica una transformación profunda y sistémica que abarca el currículum, la pedagogía, la formación docente y la cultura escolar en su conjunto. Este proceso busca que las diversas identidades y epistemologías emergentes sean ejes centrales del proyecto educativo, lo cual se logra abriendo espacios en un territorio para que todo individuo sea considerado un sujeto epistemológico pleno (Fals Borda, 1985; Gudynas, 2024). El fin último es construir un entorno que gestione el conflicto como aprendizaje y cree las condiciones para una ciudadanía con sentido de justicia social y que erradique el racismo (Castillo *et al*., 2018).

No obstante, en el contexto chileno, la implementación de un enfoque intercultural sigue siendo una tarea pendiente. A pesar de existir un marco normativo, su aplicación es limitada, se restringe a programas para estudiantes indígenas y no permea el resto del sistema educativo (MINEDUC, 2018).

La identidad en tránsito

Lejos de ser una esencia fija e inmutable, la identidad es un constructo social, dinámico y relacional (Hall, 1996) que se forja en un proceso continuo de negociación entre la autopercepción y la mirada del otro. Este proceso adquiere una complejidad particular para los jóvenes con trayectorias migratorias, quienes deben navegar entre múltiples mundos: el de la familia y su cultura de origen, y el de la sociedad receptora con sus propios códigos y expectativas.

La experiencia migratoria actúa, entonces, como un catalizador que genera lo que se ha denominado *identidades diaspóricas* (Brah, 2011). Estas no se definen por un origen puro, sino por la capacidad de articular y dar sentido a la dispersión, la hibridación y la pertenencia múltiple. Para estos jóvenes, la pregunta *¿de dónde eres?* rara vez tiene una respuesta sencilla, pues su identidad se construye en la tensión creativa entre el allá de sus familias y el *aquí* de su vida cotidiana, entre la memoria y el proyecto de futuro, entre la lealtad a sus raíces y el deseo de pertenecer al nuevo contexto (Sayad, 2010).

En esta construcción identitaria, la escuela es ambivalente y puede funcionar como un espacio de reconocimiento y empoderamiento para que los estudiantes exploren y afirmen sus identidades. Sin embargo, este espacio con frecuencia se convierte en un lugar de estigmatización y violencia simbólica, donde las identidades de muchos estudiantes son negadas, estereotipadas o folclorizadas.

Ante esto, los jóvenes se ven forzados a desarrollar estrategias que van desde la supervivencia (ocultar sus orígenes o sobreafirmar su diferencia de forma defensiva) hasta la resistencia activa (Merino y Tocornal, 2012; Pavez-Soto, 2012).

Es en este último punto donde la reivindicación de la identidad, a través de la lengua, el apellido, los ritos o las redes de pares, emerge como una poderosa herramienta de oposición frente a la presión asimiladora (Merino y Tocornal, 2012).

Estrés por aculturación y capital cultural

El proceso de adaptación a una nueva sociedad no es meramente social, sino también profundamente psicológico. John Berry (2008) desarrolló el concepto de *estrés por aculturación* para describir el conjunto de desafíos y tensiones que experimentan los individuos al entrar en contacto con una cultura distinta a la suya.

Este estrés puede manifestarse en síntomas como la ansiedad, la depresión, la confusión identitaria y la sensación de marginalidad. En el caso de los adolescentes migrantes, factores como la discriminación percibida, la barrera del idioma, la añoranza de su país de origen y la preocupación por la situación familiar constituyen potentes estresores que pueden afectar su salud mental y su rendimiento académico (Villacieros, 2019).

Un factor clave que puede intervenir en los efectos negativos del estrés por aculturación es el capital cultural de los estudiantes (Bourdieu, 1986). Este concepto se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, saberes y valores que se transmiten en el seno familiar. Sin embargo, en el contexto escolar, no todos los capitales culturales son igualmente valorados, pues se tiende a reconocer y recompensar exclusivamente el capital cultural de los grupos dominantes, devaluando y deslegitimando los saberes de grupos extranjeros, pueblos originarios u otros grupos minoritarios (Carrillo, 2016; Quintriqueo y Torres, 2012).

Si a esto sumamos que las escuelas regulares chilenas mantienen un proceso de exclusión social y pedagógica y sufren de una falta de formación de su profesorado y de equipos directivos para trabajar con la diversidad (Castillo, 2021, 2022; Herrera *et al.*, 2021), el panorama para los estudiantes extranjeros o recién llegados de otras zonas se pone cuesta arriba.

En este contexto, validar la lengua materna, incorporar los conocimientos familiares en el currículum y establecer una alianza genuina con las familias son estrategias pedagógicas que no solo mejoran los aprendizajes, sino que también fortalecen la autoestima y la identidad de los estudiantes, mitigando el estrés por aculturación y promoviendo una integración más equitativa y respetuosa (Jiménez y Fardella, 2015).

Marco metodológico

Para abordar la complejidad de las experiencias subjetivas de los jóvenes migrantes, nuestra investigación optó por un enfoque cualitativo. Esta perspectiva es particularmente idónea para nuestro objeto de estudio, pues busca comprender en profundidad los significados que los propios actores atribuyen a sus vivencias (Flick, 2007).

Situarse en las voces y los contextos de los estudiantes permite ir más allá de las cifras y las categorías predefinidas para acceder a la riqueza y singularidad de sus trayectorias de vida (Rivas, 2011).

El enfoque cualitativo nos invita a adoptar una postura de escucha empática y reflexiva, reconociendo a los participantes no como meros informantes, sino como co-constructores de conocimiento (Flick, 2007).

Dentro del abanico de diseños cualitativos, se seleccionó el método biográfico-narrativo, que se centra en el estudio de las historias de vida (*life stories*) como una vía privilegiada para comprender cómo los individuos interpretan y dan sentido a sus experiencias a lo largo del tiempo (Denzin y Lincoln, 2011).

La narrativa no es un simple recuento de hechos, sino un acto de creación de significado a través del cual los sujetos se construyen a sí mismos y su relación con el mundo (Bolívar, 2002). Al estimular la activación de recuerdos significativos y la reflexión sobre la propia trayectoria, el método biográfico-narrativo permite acceder a la intersección entre la biografía personal y el contexto sociohistórico en el que esta se inscribe (Chárriez, 2012; Creswell, 1998). Esta es, por tanto, una herramienta poderosa para explorar la construcción de la identidad, las transiciones vitales y el impacto de los procesos sociales—como la migración—en la subjetividad de las personas.

Esta investigación se basó en tres casos de estudio seleccionados mediante un muestreo intencional. Para ello, los participantes debían cumplir con los siguientes criterios: (a) tener entre 16 y 17 años de edad, (b) pertenecer a instituciones educativas con altos índices de migración, (c) poseer una historia familiar de migración, ya sea interna o externa, y (d) manifestar disposición para narrar y profundizar en su historia de vida.

La muestra quedó conformada por:

- Dos estudiantes de migración externa: una joven de nacionalidad colombiana y un joven de nacionalidad venezolana.
- Un estudiante de migración interna: un joven de ascendencia mapuche, cuya familia emigró desde el sur de Chile a Santiago.

Los participantes fueron contactados en dos establecimientos educativos de la metrópolis santiaguina. Uno de ellos fue un colegio particular subvencionado en la comuna de Puente Alto, un centro educativo científico-humanista, mixto, con una matrícula promedio de 970 estudiantes. En este contexto se contactó a la estudiante de nacionalidad colombiana. El alumnado del colegio presentaba una notable diversidad, con presencia de estudiantes de diversas comunas y de países como Venezuela y Colombia. El otro establecimiento fue un liceo técnico-profesional en la comuna de Santiago Centro, una institución de administración delegada, también particular subvencionado, con una media de 1101 estudiantes. En este liceo se contactó al estudiante de origen venezolano, quien estaba cursando primero medio, y al estudiante con ascendencia mapuche, de tercero medio.

La principal técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada en profundidad. Se diseñó un guion de entrevista flexible con ejes temáticos, permitiendo que la conversación fluyera de manera natural y emergieran temas no previstos (Kvale, 2011).

Los ejes temáticos para los estudiantes fueron los siguientes:

a) Trayectorias migratorias familiares, que buscaban rememorar desde dónde y cuándo comenzó su viaje y con qué redes migratorias contaban.
b) Experiencias de inclusión y exclusión en el ámbito escolar, buscando que los estudiantes sopesaran si habían vivido más experiencias inclusivas o más experiencias discriminatorias dentro de cada colegio.
c) Valoración del capital cultural de origen, en alusión a tradiciones festivas y oficios anteriores a la migración para contrastarlos con las actuales ocupaciones de sus familiares.
d) Proyecciones y expectativas de futuro, consultando además si tenían algún miembro de la familia a quien admiraban para seguir sus pasos.

Para enriquecer la perspectiva biográfica de los estudiantes, invitamos a un familiar significativo que hubiese vivido el proceso migratorio para que también participara de la investigación. Se logró realizar una entrevista telefónica al padre del estudiante con ascendencia mapuche, utilizando un guion con ejes similares, pero profundizando especialmente en el capital cultural.

De manera complementaria, se utilizaron dos técnicas adicionales:

- **Cuestionario sobre el origen de los nombres.** Se diseñó un breve cuestionario para que los estudiantes reflexionaran, junto con sus familias, sobre la historia y el significado etimológico de sus nombres y apellidos. Este instrumento actuó como un dispositivo de 'activación de la memoria' previo a la entrevista, conectando a las generaciones a fin de recordar quiénes le dieron el nombre al adolescente y qué significa en mapudungun, el idioma originario del pueblo mapuche, cuya memoria ancestral en Chile se ha guardado en sutilezas como nombres de personas y lugares, que tradicionalmente describen a la persona y su linaje de acuerdo con sus valores y/o características físicas.
- **Estrategia 'bola de nieve'.** A partir del contacto con el estudiante de ascendencia mapuche, se utilizó esta estrategia para llegar a su padre, quien fue identificado por el propio joven como un portador clave de la memoria familiar.

En total, se realizaron cuatro entrevistas en profundidad, tres presenciales a los estudiantes, compartiendo con ellos alimentos del quiosco de sus mismas escuelas, y una entrevista telefónica al padre del joven mapuche durante un sábado por la

mañana. Las entrevistas fueron grabadas en audio digital tras obtener el consentimiento informado. La conversación con el padre fue la más larga y permitió complementar la información que su hijo había mencionado.

El análisis de la información se realizó siguiendo los principios del análisis de contenido temático (Braun y Clarke, 2006). El proceso se desarrolló en las siguientes fases:

1. **Transcripción.** Las entrevistas grabadas fueron transcritas en su totalidad.
2. **Lectura y familiarización.** Se realizaron lecturas repetidas de las transcripciones para llegar a una comprensión global de los relatos.
3. **Codificación y categorización.** Se procedió a codificar los datos, identificando unidades de significado relevantes para los objetivos de la investigación—separando, por ejemplo, experiencias dolorosas asociadas a la discriminación para distinguirlas de las experiencias inclusivas. Estos códigos se agruparon en categorías temáticas emergentes y predefinidas.
4. **Definición y refinamiento de categorías.** Se definieron y refinaron las categorías, asegurando su coherencia interna y su mutua exclusividad. Para los estudiantes, las categorías comunes fueron *reconocimiento de los saberes familiares, redes migratorias a la capital, obstáculos para normalizar la estadía, espacios educativos multiculturales y expectativas y proyecciones personales*.
5. **Categorías diferenciales para las formas de exclusión.** Se añadieron *desconocimiento de su herencia indígena* para el caso de migración interna y *formas de asimilación cultural* para los casos de migración externa. En la entrevista al padre, emergieron categorías específicas como *características de la migración rural-urbana y distancia con su herencia indígena*.
6. **Interpretación y redacción de resultados.** Finalmente, se interpretaron los datos a la luz del marco teórico, tejiendo una narrativa analítica que da cuenta de los hallazgos comunes entre los tres casos y buscando responder a las preguntas de investigación.

Nuestra investigación se adhirió rigurosamente a los principios éticos de la investigación con seres humanos, siguiendo las pautas de la Declaración de *Singapur sobre la integridad en la investigación* (2010). Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes y de las instituciones educativas, utilizando seudónimos en todos los documentos y publicaciones.

Se implementó un proceso de consentimiento y asentimiento informado, explicando claramente los objetivos y procedimientos del estudio a los estudiantes y sus apoderados. Se aseguró el carácter voluntario de la participación, explicitando el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Las entrevistas se realizaron en espacios seguros y cómodos para los participantes, velando por su bienestar en todo momento.

Pablo Castillo Armijo, Carlos Miranda Carvajal,
Anastasia Mella Herrero, Pablo De la Fuente Romero
https://doi.org/10.36737/01230425.3649

Resultados

El análisis de los relatos de los jóvenes y del padre participante permitió reconstruir una cartografía de sus experiencias, develando los desafíos, las tensiones y las fortalezas que marcan sus trayectorias. A continuación, se presentan los principales hallazgos, organizados en las categorías temáticas emergentes.

Reconocimiento de los saberes familiares

Esta categoría revela el profundo vínculo entre los estudiantes y su capital cultural familiar, que actúa como pilar fundamental en la construcción de su identidad y en la proyección de sus futuros. Los saberes, oficios y valores transmitidos por sus mayores son una fuente de orgullo y una brújula para orientar sus propias aspiraciones.

En los casos de migración externa, el reconocimiento de los saberes familiares está fuertemente vinculado a las trayectorias laborales de los padres. La estudiante colombiana expresa una gran admiración por su madre, quien logró revalidar su título de prevencionista de riesgos en Chile y trabaja en una empresa constructora. Esta admiración se traduce directamente en su proyecto de vida: "quiero estudiar ingeniería civil; me gusta eso de la construcción, como mi mamá". Aquí, el capital profesional de la madre no solo garantiza el sustento económico; también se transforma en un modelo a seguir que inspira y legitima las aspiraciones de la hija en el nuevo país.

De manera similar, el estudiante venezolano valora los oficios de su familia. Reconoce la resiliencia de su madre, quien "siempre fue comerciante y acá en Chile sigue siendo comerciante", y de su padrastro, quien tuvo que reconvertirse en obrero de la construcción. Aunque su proyecto personal se distancia de los oficios parentales ("quiero ser abogado, como un tío que tengo"), su relato está impregnado de un profundo respeto por el esfuerzo y la capacidad de adaptación que ha logrado su familia. Más allá de lo laboral, destaca la ética heredada de su abuela paterna, a quien considera su principal figura formativa: "ella me enseñó a ser sincero, a tener mi propia personalidad". Este anclaje afectivo y valórico hacia la figura de la abuela, que permanece en Venezuela, actúa como refugio identitario y fuente de fortaleza emocional.

En el caso de la migración interna, el reconocimiento de los saberes familiares se vincula con la cultura rural y la herencia mapuche. El estudiante mapuche se describe a sí mismo como un "buen oyente", una habilidad que le ha permitido ser depositario de la historia oral de su familia. Su interés por "aprender de cómo se vive en el campo, cómo se cuidan los animales, cómo se aprende a jardinear" surge como una reacción al "cansancio" que le produce la vida urbana. Este anhelo por la naturaleza y los saberes rurales es compartido y fomentado por su padre, quien, a pesar de vivir en un departamento, cultiva plantas y trabaja en jardinería, lamentando que "en Santiago, uno ve cada día la gente que necesita de naturaleza y no puede porque la misma gente no la ocupa, no la aprovecha, no la cuida".

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Un saber particularmente valorado es el trabajo con madera. El estudiante mapuche admira la habilidad de su padre para hacer artesanías. Curiosamente, su padre confiesa haber aprendido este oficio en su adultez de un compañero de trabajo en Santiago, quien le dijo que probablemente sus "ancestros le heredaron el talento". Este episodio ilustra cómo la identidad cultural no es una herencia estática, sino un proceso de redescubrimiento y reapropiación, incluso alejado del territorio de origen. El proyecto familiar de comprar una parcela en Loncoche, un territorio al sur de Chile cuya toponimia tiene relación directa con el apellido de esta familia, que se refiere a la importancia del concepto lonco (cabeza o intelectual y políticamente hablando en mapudungun), expresa este deseo de retorno y de reconexión con la tierra y el origen, un proyecto que, si bien es liderado por el padre, resuena en el interés del hijo, a sus 16 años, por un modo de vida más en contacto con la naturaleza y una cultura ancestral como la mapuche.

Trayectorias migratorias: rupturas, redes y reunificaciones

Los relatos de las trayectorias migratorias revelan patrones comunes y singularidades que marcan profundamente la experiencia de los jóvenes.

En cuanto a la migración externa, un elemento central es la ruptura familiar temporal. En ambos casos, fueron las madres quienes emigraron primero hacia Chile en busca de estabilidad laboral, dejando a sus hijos al cuidado de otros familiares en sus países de origen por un periodo de tiempo. Esta primera fase, caracterizada por la incertidumbre y la separación, es un rasgo común de los procesos migratorios contemporáneos (Stefoni, 2018). La reunificación familiar solo fue posible una vez que las madres lograron una base económica y de vivienda en Santiago de Chile.

En este proceso, la creación de redes de apoyo fue fundamental. La madre de la estudiante colombiana estableció una relación de pareja con un ciudadano chileno, lo que facilitó su asentamiento. Por su parte, la madre del estudiante venezolano se apoyó inicialmente en una red de compatriotas que le brindaron alojamiento informal. Estas redes, ya sean familiares, de pareja o connacionales, actúan como un 'capital social' crucial que amortigua las dificultades iniciales y facilita la inserción en la nueva sociedad (Margarit *et al*., 2022).

La trayectoria de la migración interna presenta una temporalidad diversa. El estudiante mapuche nació en Santiago, por lo que no vivió la migración en carne propia. Su conocimiento del proceso es vicario, reconstruido a partir de los relatos del padre, la madre y el abuelo materno. La migración de su papá y mamá desde la Región de los Ríos a Santiago en la década de 1990 fue impulsada por una oferta laboral del abuelo materno. Este detalle revela la importancia de las redes familiares como catalizadoras de la migración interna.

El relato del padre mapuche está cargado de nostalgia y dolor a causa del desarraigo que vivió inicialmente: "cuando llegué a Santiago lloraba, de verdad se lo digo, porque echaba de menos mis raíces, echaba de menos a mi familia, echaba de menos el perro, al gato, el aire". Esta expresión del costo emocional de la migración

(Martín-Hernández *et al*., 2007) evidencia que el desplazamiento, incluso dentro de las mismas fronteras nacionales, implica una profunda experiencia de pérdida y duelo.

Obstáculos para normalizar la estadía: discriminación y precariedad

La llegada e instalación en Santiago no fue un proceso exento de dificultades en los tres casos de estudio. Los relatos de los jóvenes y sus familias dan cuenta de barreras materiales y simbólicas que marcaron su 'transición estresante' (Martín-Hernández *et al*., 2007).

En el plano de la migración externa, los estudiantes vivieron experiencias de discriminación y hostigamiento entre pares en la escuela. La estudiante colombiana relata que la molestaban por su número de RUN (Rol Único Nacional) recién asignado, diciéndole que era "adoptada". Aunque ella lo manejó con cierta naturalidad, este episodio revela cómo la burocracia de la extranjería se convierte en un marcador de diferencia que es utilizado para excluir. El estudiante venezolano sufrió un hostigamiento más explícito por su acento y forma de hablar. Estas microagresiones cotidianas, a menudo invisibilizadas por los adultos, constituyen una forma de violencia simbólica que mina la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes migrantes (Pavez-Soto, 2012).

En el ámbito material, la familia venezolana sobrellevó precariedad habitacional. Tras ser desalojados del lugar donde los acogían, los cuatro miembros de la familia debieron vivir en una sola habitación durante dos años, mientras los padres luchaban por encontrar trabajo estable. Esta experiencia de hacinamiento y vulnerabilidad es una realidad común entre las familias migrantes recién llegadas a las grandes ciudades chilenas (Margarit *et al*., 2022).

La familia de migración interna también enfrentó severas dificultades relacionadas con la vivienda. El estudiante mapuche describe con crudeza las condiciones de las piezas que debió arrendar tras el fracaso del negocio familiar: "no era una casa de verdad, le digo, para mí no era casa [...] era un gallinero nada más, con un par de tablas que en el invierno entraba un frío que te calaba los huesos".

Su larga trayectoria de movilidad residencial por distintas comunas de la capital santiaguina, pasando por comunas como La Pintana, San Miguel y Cerro Navia, refleja una búsqueda incesante de estabilidad, donde el trabajo y la vivienda estaban íntimamente ligados. En sus dos primeros empleos, la vivienda fue parte del contrato, una estrategia de supervivencia que lo mantenía en una situación de dependencia y vulnerabilidad.

Espacios educativos multiculturales: entre la folclorización y la invisibilización

Al indagar sobre la manera en que la escuela trabaja con la diversidad cultural emerge un panorama desalentador. Las experiencias de los tres estudiantes coinciden en señalar que las iniciativas institucionales, cuando existen, tienden hacia un enfoque multiculturalista y folclorizante más que a una interculturalidad crítica y transformadora.

Dos de los estudiantes recuerdan haber participado en 'ferias multiculturales' durante su educación básica. En el caso de la estudiante colombiana, a su curso le asignaron investigar y montar un *stand* sobre Perú en conmemoración del Encuentro de los Mundos.

En el caso del estudiante mapuche, la escuela organizó una actividad sobre su pueblo, asignando la tarea solo a aquellos alumnos que los profesores identificaban con ese origen. Sin embargo, según relata él mismo, su apellido no fue reconocido como mapuche por los docentes, por lo que fue excluido de la actividad. Este episodio es doblemente problemático: por un lado, reduce la cultura a un objeto de exposición y, por otro, evidencia el profundo desconocimiento de los propios profesores sobre la diversidad cultural presente en su aula (Quintriqueo y Torres, 2012), provocando que el estudiante se mantuviera "al margen del autorreconocimiento" a raíz de esta primera exclusión.

Estas prácticas refuerzan una visión estática y estereotipada de las culturas, lo que impide promover un diálogo genuino o el cuestionamiento de las relaciones de poder (Walsh, 2007). La cultura, en este contexto, se convierte en un mero objeto de folclorización, un disfraz o un plato típico, pero no se integra de manera transversal en la interpretación curricular y en la vida cotidiana de la escuela.

El caso del estudiante venezolano es aún más preocupante, pues él no recuerda haber participado en ninguna actividad de este tipo (i.e., de valoración cultural). Para él, la 'inclusión' se limitó al hecho de que, con el tiempo, la llegada de más compañeros extranjeros disminuyó las burlas hacia su acento. Sin embargo, el participante denuncia una grave falencia estructural: al llegar a Chile a mitad de año, no le realizaron ninguna prueba de nivelación, asignándole a un curso sin considerar sus saberes previos. La falta de apoyo pedagógico institucional, a pesar del esfuerzo de su familia, lo llevó a repetir el año. Esta experiencia ilustra cómo la negligencia del sistema escolar, bajo una aparente neutralidad, puede operar como un potente mecanismo de exclusión educativa que afecta desproporcionadamente a los estudiantes migrantes (Carrillo, 2016).

Discusión

El enfoque asimilacionista y la negación de la identidad

Los resultados confirman la prevalencia de un enfoque asimilacionista tácito en las prácticas escolares cotidianas, a menudo enmascarado por iniciativas multiculturales superficiales. Las 'ferias de las naciones' o las actividades expositivas descritas por los estudiantes son un claro ejemplo de lo que Dietz (2012) describe como *multiculturalismo folclorizante*. Estas prácticas, lejos de promover una interculturalidad crítica, reducen la diversidad a un espectáculo exótico y no alteran la matriz monocultural del currículum, la pedagogía o la evaluación (Walsh, 2005).

Esta superficialidad se traduce en una 'ceguera a la diferencia' (*color-blindness*) que, bajo un discurso de igualdad, invisibiliza las particularidades culturales y reproduce la exclusión (Tijoux, 2016). La experiencia del estudiante venezolano, sometido

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

a un proceso de 'borrón y cuenta nueva' académico, sin reconocimiento de sus saberes previos, y la del estudiante mapuche, cuyo apellido no fue reconocido como étnico, son evidencias contundentes de esta lógica. En este sentido, la escuela no actúa como un puente, sino como una aduana cultural que exige a los estudiantes dejar su bagaje en la puerta para poder ingresar.

Biopolítica y desarraigo

Esta lógica institucional agrava la vivencia de desarraigo que el proceso migratorio ya conlleva. Como lo señala Achotegui (2022), este proceso genera un duelo múltiple por las pérdidas de referentes culturales, afectivos y comunitarios. Tizón (2004) y Butler (2006) destacan que este duelo exige una reelaboración psíquica constante, en la cual la escuela podría y debería jugar un rol determinante.

Sin embargo, en lugar de ofrecer apoyo, las prácticas escolares se suman a los dispositivos de gubernamentalidad que regulan y producen subjetividades subordinadas (Veiga-Neto, 2013). Los discursos de integración funcionan como tecnologías biopolíticas que definen qué formas de ser son aceptables y cuáles deben ser corregidas o invisibilizadas, normalizando la diferencia y manteniendo el poder disciplinario sobre los sujetos.

Esta tensión es problemática porque la identidad es siempre relacional y situada, mientras que las instituciones tienden a reproducir imágenes esencialistas que desconocen esta complejidad dinámica. Lo anterior contradice abiertamente los principios de una educación intercultural que, según Walsh (2007), debe ser un proyecto político de transformación de las estructuras.

Resistencia y resguardo identitario

Frente a esta presión homogeneizadora, los relatos de los jóvenes revelan la emergencia de estrategias de resistencia y negociación identitaria. A diferencia de la hipótesis inicial de un ocultamiento pasivo, se evidencia un proceso activo de reafirmación y resignificación de los orígenes. Los jóvenes no renuncian a sus herencias, sino que las integran y movilizan como recursos para construir su identidad en el nuevo contexto, configurando lo que Brah (2011) denomina *identidades diaspóricas*.

La estudiante colombiana articula su futuro profesional inspirada en el modelo de su madre. El estudiante venezolano mantiene un fuerte anclaje emocional con su abuela en Venezuela y se apoya en una red de pares para resistir las burlas. El estudiante mapuche se apropia de su herencia a través de los saberes rurales y la historia oral familiar, transformando la memoria histórica en una fuente de orgullo. Estas estrategias demuestran que los jóvenes no son receptores pasivos, sino agentes activos que, como lo señala Hall (1996), están constantemente *en proceso de construcción identitaria*, negociando las posiciones de sujeto que se les asignan (Miranda y Urquieta, 2022). Las formas de resguardo identitario se activan mediante estrategias propias de afirmación cultural que, lamentablemente, rara vez encuentran un espacio legítimo dentro de las instituciones sociales (Miranda y Urquieta, 2022).

Rol del capital cultural familiar

Esta investigación subraya el rol insustituible del capital cultural familiar como factor de resiliencia y protección frente al estrés por aculturación. En los tres casos, la familia emerge como el principal espacio de reconocimiento, valoración y transmisión de saberes fundamentales para la autoestima y el bienestar. Los oficios, los valores, las historias y los proyectos familiares actúan como un contrapeso a la invisibilización que los participantes sufren en la escuela.

Este hallazgo dialoga críticamente con la teoría de Bourdieu (1986), demostrando que el capital cultural de las familias migrantes y de pueblos originarios, aunque devaluado por el sistema escolar, es un recurso de inmenso valor para la supervivencia y el desarrollo de los estudiantes (Valdés, 2019). Cuando la escuela falla en su función de acogida, es la familia la que asume el rol de 'andamiaje' identitario. La resiliencia de estos jóvenes, por lo tanto, no es un atributo individual, sino el resultado de un entramado de relaciones familiares y comunitarias que los sostienen.

Comprender el papel de la familia en la formación identitaria implica reconocerla como un espacio donde se configuran marcos morales y afectivos fundamentales. Es en la interacción cotidiana con los otros significativos donde se elaboran orientaciones éticas y formas de ser que inciden en la trayectoria de vida (Echavarría, 2003). Esta influencia estructural, sin embargo, lleva a observar a la familia bajo lógicas de vigilancia y normalización, definiendo qué prácticas se consideran legítimas, lo que repercute en la manera en que la escuela interpreta su participación. Esto plantea la necesidad urgente de construir una alianza efectiva entre escuela y familia, basada en el reconocimiento mutuo y el diálogo de saberes (Jiménez y Fardella, 2015), en aras de que el capital cultural del hogar pueda ser movilizado también como capital escolar.

Conclusiones

Esta investigación, a través del método biográfico-narrativo, nos permitió acceder a la riqueza y complejidad de las experiencias de tres jóvenes con trayectorias migratorias en el sistema escolar de Santiago de Chile. Los resultados nos llevaron a matizar nuestra hipótesis inicial: más que un ocultamiento deliberado de la identidad para asimilarse, lo que encontramos es un silenciamiento estructural por parte de las instituciones educativas, las cuales, por acción u omisión, no generan las condiciones para que la diversidad cultural sea reconocida, valorada e integrada como un recurso pedagógico. Ante esta barrera, los estudiantes desarrollan formas resilientes de mantener y resignificar sus particularidades culturales, anclados fuertemente en el capital cultural y afectivo de sus familias.

Detectamos una suerte de dualidad identitaria, donde los jóvenes construyen un sentido de pertenencia al lugar de destino sin renunciar a sus raíces. Lejos de ser un conflicto irresoluble, esta doble pertenencia se vive como una riqueza que permite navegar entre distintos mundos culturales. La convivencia con pares de orígenes similares emerge como un factor de protección clave que permite a los estudiantes resistir la presión asimiladora y mantener, por ejemplo, sus modismos y acentos.

Como docentes e investigadores, esta conclusión nos interpela directamente. La organización de instancias de conocimiento cultural debe trascender la folclorización y la imposición de contenidos. Es imperativo crear espacios pedagógicos dialógicos donde los propios estudiantes puedan investigar, seleccionar y compartir sus saberes y los de sus comunidades, en el marco de un proceso que estimule el autoconocimiento y el respeto mutuo. Técnicas como la entrevista biográfica pueden ser herramientas pedagógicas poderosas para visibilizar las diversidades, reconocerlas y valorarlas, transformando la experiencia escolar en un proceso de co-investigación y revitalización cultural.

Si bien se sitúan en el contexto chileno, los hallazgos de este estudio resuenan con las realidades de muchos otros países de América Latina que se han convertido en sociedades de recepción. La creciente movilidad intrarregional plantea desafíos comunes para los Estados y sus sistemas educativos, los cuales fueron diseñados bajo la lógica del Estado-Nación homogéneo y hoy se ven tensionados por una realidad ineludiblemente diversa.

El desafío principal es transitar desde políticas migratorias centradas en el control fronterizo y la seguridad nacional hacia un enfoque de derechos humanos. Esto implica reconocer la migración como un derecho humano fundamental y garantizar que todas las personas, independientemente de su estatus migratorio, tengan acceso efectivo a derechos básicos como la salud, la vivienda y—de manera crucial—la educación. Los Estados tienen la obligación, consagrada en múltiples tratados internacionales, de velar por una educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad para todos los niños, las niñas y los jóvenes que habitan su territorio.

Esto requiere, a su vez, una profunda reforma de los sistemas educativos para que sean genuinamente interculturales. No basta con programas compensatorios o aislados; se necesita una transformación sistémica que impregne el currículum, la formación inicial y continua de los docentes, los materiales didácticos y la gestión y el liderazgo escolares. Es urgente educar a las nuevas generaciones en competencias ciudadanas interculturales que les permitan valorar la diversidad como una riqueza, desarrollar empatía y pensamiento crítico, y combatir activamente el racismo y la xenofobia.

En el caso chileno, una mejora concreta pasa por la implementación contextualizada de programas de formación docente en educación intercultural para los territorios, incluyendo contenidos sobre la historia y cultura de los pueblos originarios e información cultural sobre las comunidades migrantes, así como metodologías participativas que permitan a los estudiantes y sus familias ser protagonistas en la construcción del currículum. De este modo, la escuela pública puede convertirse en un espacio de encuentro y reconocimiento mutuo, capaz de transformar la diversidad en un recurso pedagógico y ciudadano.

La experiencia de los jóvenes de este estudio nos enseña que la integración no puede ser un proceso de asimilación forzada. La verdadera inclusión solo es posible cuando se garantiza el derecho a la propia identidad. Para los Estados latinoamericanos, el desafío es construir sociedades donde la diversidad no sea vista como una

amenaza, sino como el pilar fundamental para el desarrollo de democracias más justas, plurales y creativas.

La escuela pública tiene en esto una responsabilidad histórica y una oportunidad única para convertirse en el laboratorio donde se forjen las ciudadanías del futuro, ciudadanías capaces de conjugar el verbo *pertenecer* en primera persona del plural, sin que nadie tenga que dejar su historia ni sus sueños en la puerta.

Finalmente, al tratarse de un estudio de carácter exploratorio, resulta necesario plantear líneas de continuidad que permitan profundizar y validar los hallazgos. Entre ellas se sugieren las siguientes:

- Estudios longitudinales que sigan a estudiantes migrantes y de pueblos originarios a lo largo de su trayectoria escolar, en aras de observar cómo evoluciona la construcción de identidad y pertenencia en distintos niveles educativos. Este es uno de los beneficios de trabajar con reconstrucción de historias de vida, ya que los jóvenes expresan su relato biográfico desde su presente. Siendo así, considerar el paso del tiempo en este sentido resultaría valioso, por ejemplo, para interpretar los cambios o continuidades sobre la valoración del capital cultural.
- Investigaciones comparativas entre escuelas urbanas y rurales, o entre distintos territorios de Chile, que permitan identificar variaciones en las prácticas de inclusión y reconocimiento cultural.
- Análisis de políticas educativas que evalúen la implementación de programas interculturales en el sistema escolar chileno, contrastando el discurso oficial con las prácticas reales vividas por docentes o estudiantes en las aulas.
- Estudios centrados en las familias y comunidades como agentes educativos, explorando cómo transmiten saberes, lenguas y prácticas culturales en contextos de migración interna.
- Investigaciones participativas que involucren a los propios estudiantes como co-investigadores, utilizando metodologías narrativas y biográficas para visibilizar sus voces y experiencias.

Agradecimientos

A los estudiantes y padres que participaron con el relato de partes de sus vidas, lo cual permitió esta investigación.

Contribución de autores

Autor 1: conceptualización, metodología, redacción (borrador original).

Autor 2: conceptualización y curación de datos.

Autor 3: recolección de datos, investigación.

Autor 4: recolección de datos, investigación. Todos los autores: redacción (revisión y edición).

Conflicto de intereses

Los autores no tienen ningún conflicto de interés que deba ser mencionado en relación con la publicación y difusión del artículo.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este trabajo, los autores emplearon Gemini Pro para revisar la redacción y coherencia del marco teórico, en aras de evitar duplicar ideas o caer en redundancias. Posteriormente, los autores revisaron y editaron el documento, por lo que asumen plena responsabilidad por el contenido de la publicación.

Referencias

Achotegui, J. (2022). *Los siete duelos de la migración y la interculturalidad*. Ned Ediciones. https://nedediciones.com/wp-content/uploads/H_Los_siete_duelos_de_la_migracion.pdf

Berry, J. W. (2008). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 5-34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*(1), 1-26. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/49

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press. https://publish.illinois.edu/crittheory/files/2023/01/Bourdieu-The-Forms-of-Capital.pdf

Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós. https://psicanalisepolitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/butler-judith-vida-precaria.pdf

Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Traficantes de Sueños. https://archive.org/details/CartografiasDeLaDiaspora

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

Cádiz, F. (2013). La "chilenización" en el Norte y Sur de Chile: una necesaria revisión. *Cuadernos Interculturales, 11*(20), 11-43. https://www.redalyc.org/pdf/552/55228138002.pdf

Canales, A. (2018). Nueva era de las migraciones en Chile. De la diferenciación migratoria a la desigualdad social. *Migrações Sul-Sul, 11*, 49-65. https://www.researchgate.net/publication/322569095_NUEVA_ERA_DE_LAS_MIGRACIONES_EN_CHILE_DE_LA_DIFERENCIACION_MIGRATORIA_A_LA_DESIGUALDAD_SOCIAL

Carrillo, C. (2016). La reproducción de las desigualdades en el mundo del trabajo y en la escuela. El caso de los(as) hijos(as) de inmigrantes latinoamericanos y caribeños en el sistema educativo chileno. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 173-184). Editorial Universitaria. https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?vid=56UDC_INST:56UDC_INST&docid=alma991007422060203936&context=L

Castillo, P. (2022). *Pedagogía de la exclusión en Chile. Perspectivas críticas hacia el 2030*. Editorial Universidad Católica del Maule. https://ediciones.ucm.cl/producto/pedagogia-de-la-exclusion-en-chile-free-ebook/

Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE 20*(43), 359-375. https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19

Castillo, D., Santa-Cruz, E., y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575

Castles, S. (2010). Understanding global migration: A social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 36*(10), 1565-1586. https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489381

Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot, 5*(1), 50-67. https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/historias_de_vida_una_metodologia_de_investigacion_cualitativa.pdf

Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2003). *Informe de la comisión verdad histórica y nuevo trato con los pueblos indígenas*. Gobierno de Chile. https://bibliotecadigital.indh.cl/items/2ddf8275-ac2d-489d-93c6-f35c-5be02b64

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). Sage Publications.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI. https://centrodocumentacion.psicosocial.net/wp-content/uploads/2001/01/fals-borda-conocimiento-y-poder-popular.pdf

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*. Oxford University Press. https://archive.org/details/assimilationinam0000gord

Gudynas, E. (2024). Sentipensando territorios: una revisión del concepto, sus expresiones y urgencias en América Latina. *Cambios y Permanencias, 15*(2), 51-75. https://doi.org/10.18273/cyp.v15n2-202406

Hall, S. (1996). Introduction: Who needs 'identity'? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781446221907.n1

Herrera, C., Castillo, P., Figueroa, L., Gallego, C., y Leiva, R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Revista Sophia Austral*. 27(2), 1-24. https://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/v27/0719-5605-sophiaaus-27-19.pdf

Instituto Nacional de Estadística (INE), Servicio Nacional de Migraciones (2024). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras*. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci %C3 %B3n-internacional/estimaci %C3 %B3n-poblaci %C3 %B3n-extranjera-en-chile-2018/informe-resultados-epe2023.pdf?sfvrsn=91b95f6f_8

Jiménez, F., y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa, 20*(65), 419-441. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Margarit S., D., Moraga R., J., Roessler V., P., y Álvarez G., I. (2022). Habitar migrante en el Gran Santiago: vivienda, redes y hacinamiento. *Revista INVI, 37*(104), 253-275. Epub 01 de mayo de 2022.https://dx.doi.org/10.5354/0718-8358.2022.63446

Martín-Hernández, P., Ochoa, E., Izquierdo, A., y Gil-Lacruz, M. (2007). Capital Social e inmigración: conceptualización operativa de la inserción sociolaboral de los inmigrantes. *Studium: Revista de Humanidades*, (13), 257-281. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2542190

Merino, M. , y Tocornal, X. (2012). Discursive positioning in the construction of ethnic identity among mapuche adolescents in Temuco and Santiago language. *Revista Signos, 45*(79), 154-175. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342012000200003

MINEDUC (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Ministerio de Educación de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4441?show=full#:~:text=El %20presente %20documento %20con-

solida_%20el_%20camino_%20recorrido_%20por,firmados_%20y_%20ratificados%20por %20el %20Estado %20de %20Chile

Miranda, C. (2023). Transitar del telar al palillo: la escuela y la identidad lickanantay. *Desde el Sur, 15*(3), e0039. https://doi.org/10.21142/DES-1503-2023-0039

Miranda, C., y Urquieta, N. (2022). *Indígenas, asociaciones, resistencia y resguardo de la identidad en Chile*. https://www.researchgate.net/publication/366706643

Miranda, C., y Urquieta, U. (2024). Estado del currículum, pertinencia y desarrollo indígena en territorios rurales. En G. Williamson, S. Retamal, C. Moreno, C. Pérez y A. Pastén (Eds.), *Chile: un panorama de la educación en sus territorios rurales*. RUCHER, Ariadna Ediciones.

Miranda, C., Urquieta, N., y Maldonado, M. (2025). Familia indígena: discrepancia y congruencia entre la ley indígena y las autoridades andinas. *Desde el Sur, 17*(2), 1-28. https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0032

Pairican, F. (2020, 15 de septiembre). La disputa de la identidad. *Revista Santiago. Ideas, crítica, debate*. Universidad Diego Portales. https://revistasantiago.cl/historia/la-disputa-por-la-identidad/

Pavez- Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en las escuelas de Santiago de Chile. *Si somos americanos, 12*(1), 75-99. https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004

Quintriqueo, S., y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14*(1), 16-33. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100002

Rivas, J. I. (2011). Experiencia escolar, identidad y comunidad. Transformar desde los relatos en la comunidad. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 99-107). Esbrina. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias %20de %20vida %20en %20Educaci %C3 %B3n. %20Biografias %20en %20contexto.pdf

Rodríguez, J., y González, D. (2006). Redistribución de la población y migración interna en Chile: continuidad y cambio según los últimos cuatro censos nacionales de población y vivienda. *Revista de Geografía Norte Grande, 35*, 7-28. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022006000100002

Rojas, N., y Silva, C. (2016). *La migración en Chile: breve reporte y caracterización*. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo. https://www.academia.edu/27074674/_2016_La_migraci__%C3__%B3n_en_Chile_breve_reporte_y_caracterizaci %C3 %B3n

Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos.

Serrano, S., Ponce de León, M., y Renguifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I: Aprender a Leer y Escribir* (1810-1880). Taurus. https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Educacion-General/88626:Historia-de-la-educacion-en-Chile-1810-2010-Tomo-I-Aprender-a-leer-y-escribir-1810-1880

Singapur. (2010). *Declaración de Singapur sobre la integridad de la investigación*. https://wcrif.org/documents/347-singapore-statement-a4-size/file

Stefoni, C. (2018). *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/43584-panorama-la-migracion-internacional-america-sur

Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. Polis, *Revista Latinoamericana*, (35), 287-307. https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013

Tijoux, M. E. (Ed.). (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Editorial Universitaria. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/149327/Racismo-en-Chile.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Tizón, J. L. (2004). *Pérdida, pena, duelo: vivencia, investigación y asistencia*. Herder Editorial.

Veiga-Neto, Alfredo. (2013). Governamentalidade e educação. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 19-42. https://doi.org/10.17227/01203916.65rce19.41

Villacieros, I. (2019). El impacto del estrés por aculturación sobre la sintomatología de los adolescentes migrantes en Arica y Antofagasta, Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 141-154. https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25107

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía, 19*(48), 25-35. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552222

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. Signo y Pensamiento, 24*(46), 39-50. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663/3641

Citar artículo como:
Castillo Armijo, P., Miranda Carvajal, C., Mella Herrero, A. y De la Fuente Romero, P. (2026). Migración, identidad y educación en Chile: estudio biográfico-narrativo en la Región Metropolitana. *Educación y Ciudad*, (50), e3649. https://doi.org/10.36737/01230425.3649

Fecha de recepción: 3 de julio de 2025
Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2025

CC BY NC SA

educación y Ciudad 50

IDEP

https://doi.org/10.36737/01230425.3437

Prevención en Hogares Comunitarios de Bienestar: estudio de caso sobre estrategias pedagógicas y vulnerabilidad social*

Prevention in Hogares Comunitarios de Bienestar: A Case Study about Pedagogical Strategies and Social Vulnerability

Juan Camilo Meneses Cortes[1]
Jairo Gutiérrez Avendaño[2]

Resumen

La atención y educación de la primera infancia es un proceso que sigue tomando fuerza en las agendas políticas de los países, debido a que las investigaciones han demostrado la importancia de disminuir la desigualdad en contextos vulnerables. El objetivo de este trabajo fue analizar la implementación de las estrategias pedagógicas de prevención utilizadas por las madres comunitarias y el equipo interdisciplinario del servicio Hogares Comunitarios de Bienestar frente a las condiciones de vulnerabilidad social de la Comuna 8 en Medellín. Esta tarea se abordó bajo un estudio de caso múltiple con enfoque cualitativo, a través de grupos focales entrevistas semiestructuradas. La codificación, el análisis y la categorización se realizaron en el *software* ATLAS.ti para la identificación de las condiciones de vulnerabilidad presentes en la comunidad y las familias; la caracterización de las estrategias pedagógicas implementadas, en tres tipos según su intencionalidad: de involucramiento comunitario, de involucramiento familiar y dirigidas a los niños y niñas; y el análisis de las experiencias de implementación desde sus beneficios y dificultades. En conclusión, se observa la naturalización de los factores de riesgo presentes en las familias y la relevancia de las estrategias de involucramiento comunitario y del factor motivacional. Este trabajo, además, hace

*Este artículo presenta los resultados de la investigación *Estrategias pedagógicas de prevención y vulnerabilidad social en hogares comunitarios integrales de la Comuna 8, Medellín*, realizada en el marco de la Maestría en Educación (línea de Gestión Educativa y Comunitaria) de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Inicio: agosto de 2023; terminación: julio de 2025.

[1]Psicólogo, Magíster en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Profesional del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Colombia. Correo: juan.menesesco@amigo.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7839-069X

[2]PhD en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Educación. Docente investigador del grupo Infancia y Lenguas Extranjeras, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. Correo: jairo.gutierrezav@amigo.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0642-0722

CC BY NC SA

un llamado a seguir fortaleciendo la competencia institucional de la mano con el involucramiento comunitario para prevenir, empoderar y emancipar.

Palabras clave: educación de la primera infancia, comunidad, familia, derechos humanos colectivos

Abstract

Early childhood care and education is a process that continues to gain prominence in countries' political agendas, given that research has demonstrated the importance of reducing inequality in vulnerable contexts. The objective of this work was to analyze the implementation of the preventive pedagogical strategies used by community mothers and the interdisciplinary team of the Hogares Comunitarios de Bienestar program in response to the conditions of social vulnerability in the city of Medellín's Comuna 8. This task was approached through a multiple case study with a qualitative focus, using focus groups and semi-structured interviews. Coding, analysis, and categorization were carried out in the ATLAS.ti software, resulting in the identification of the vulnerability conditions present in the community and families; the characterization of the pedagogical strategies implemented, grouped into three types according to their intentionality: community-involvement strategies, family-involvement strategies, and strategies directed at boys and girls; and the analysis of implementation experiences based on their benefits and challenges. In conclusion, there is evidence of the normalization of risk factors present in families, as well as of the relevance of community-involvement strategies and the motivational component. Furthermore, this work calls for continued strengthening of institutional competence alongside community involvement aimed at preventing, empowering, and emancipating.

Keywords: early childhood education, communities, family, collective human rights

Introducción

En el Informe Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) de 2024 se destaca la relevancia de este tema en torno a su inclusión en las agendas políticas de los países, y se describen avances incipientes y los principales retos que existen para lograr una educación de calidad. También se discuten aspectos como las posibilidades de acceso, la calidad, la equidad y los niveles de aprendizaje básicos de los niños y las niñas, que se ven afectados mayormente en las poblaciones vulnerables, y se resalta cómo los barrios, las comunidades y las culturas influyen en estos procesos, teniendo en cuenta sus factores sociales, económicos y políticos (UNICEF y UNESCO, 2025).

Investigaciones a nivel internacional, como las de Ferrales y Sánchez (2023), Villaseñor (2019) y Pietropoli y Gracia (2025), resaltan la importancia de involucrar a las familias en los procesos de AEPI, en aras de favorecer su fortalecimiento y el desarrollo integral de los niños y las niñas, abarcando aspectos cognitivos y socioemocionales. Los resultados expuestos por Simbaña (2023) evidencian la importancia de la AEPI para los países latinoamericanos, los cuales han elaborado diferentes estrategias, políticas y ofertas de modalidades con enfoques y alcances que responden a las características de sus contextos.

En Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) ofrece modalidades de AEPI fundamentadas en la Ley 1098 de 2006, que expide el Código de Infancia y Adolescencia, y la Ley 1804 de 2016, *i.e.*, la Ley de Cero a Siempre. Aquí se contempla la modalidad familiar y comunitaria, que ofrece atención desde el servicio de Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HCB). Se destaca el rol de las madres comunitarias (MC) y el equipo interdisciplinario (EI) que atienden a los niños, las niñas, las familias, los cuidadores y las comunidades con base en las condiciones de calidad y los referentes dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el objetivo de desarrollar acciones en territorios vulnerables para garantizar los derechos individuales y colectivos (ICBF, 2024).

Una revisión de la literatura sobre educación inicial en contextos vulnerables en Colombia muestra enfoques centrados en la comunidad, con énfasis en estrategias pedagógicas integrales y participativas (Mattioli, 2019; Rico, 2024; UNESCO, 2024). Algunas investigaciones afirman que estas estrategias se convierten en extensiones de la política pública para hacer frente a diferentes problemáticas sociales (Rodríguez *et al*., 2020; Builes y Díaz, 2022; García, 2023).

Sin embargo, persisten barreras importantes y significativas. La revisión señala la carencia de estrategias de acompañamiento en el entorno familiar, evidenciando brechas en las políticas y en la implementación práctica (Álvarez *et al*., 2021). Otros hallazgos relevantes incluyen la desnutrición, la violencia intrafamiliar y la deserción escolar como factores críticos que condicionan la primera infancia, especialmente en zonas rurales (Marín *et al*., 2022; Lozano *et al*., 2022). Los enfoques predominantes combinan participación comunitaria y corresponsabilidad (familia-escuela) como vía para mitigar desigualdades, pero la literatura señala brechas en inversión pública y coordinación institucional, que limitan la cobertura y la calidad educativa (García,

2023). Además, se destaca la escasa investigación longitudinal y la limitada atención interdisciplinaria, configurándose así otra brecha en la evidencia sobre prácticas sostenibles (Álvarez *et al*., 2021). Los desafíos emergentes apuntan a la necesidad de fortalecer la investigación sobre prácticas pedagógicas efectivas en contextos vulnerables del país con un enfoque holístico y contextualizado (UNESCO, 2024; Rico, 2024).

Esta investigación se desarrolló en la Comuna 8 (Villa Hermosa) de la ciudad de Medellín, que posee sectores con un alto índice de pobreza multidimensional, perpetuando las problemáticas a las que está expuesta (Medellín Cómo Vamos y Fundación Éxito, 2022). La pobreza por sí sola no es sinónimo de vulnerabilidad social, como lo plantea Pizarro (2001), porque la vulnerabilidad implica la exposición a factores de riesgo, crisis y la imposibilidad de las personas para hacerles frente. El ICBF (2024) plantea las estrategias pedagógicas como formas definidas de acción donde los sujetos son el centro de los procesos, las cuales son implementadas desde la prevención y tienen el propósito de reconocer amenazas, potenciar capacidades y disminuir riesgos y vulnerabilidades.

En este contexto surgió el interés de investigar cómo las MC y el EI del servicio HCB implementan estrategias pedagógicas de prevención frente a las condiciones de vulnerabilidad social presentes en la Comuna 8 de la ciudad de Medellín. Dada la injerencia de estos agentes en los barrios mencionados, constituye un caso novedoso para analizar; hay pocas investigaciones publicadas sobre el tema y sobre esta modalidad de atención.

Metodología

Esta investigación se concibió bajo un enfoque cualitativo, dado que se buscaba comprender, a partir de las experiencias, los significados, los conocimientos y los relatos (Vasilachis *et al*., 2006) de las MC, el EI y los padres de familia (PF) de los HCB, su interacción con las estrategias pedagógicas utilizadas y las vulnerabilidades identificadas en este contexto.

Siguiendo el método de estudio de caso múltiple, se tomó la representación de 12 HCB, con el fin de llevar a cabo una interpretación colectiva del tema investigado y reconocer las diferentes perspectivas e interacciones de quienes cuentan y experimentan la historia del programa en cuestión (Simons, 2009). En este caso, se observó la modalidad familiar y comunitaria de AEPI en el contexto social y político de la ciudad, teniendo en cuenta que cada HCB cuenta una historia particular según sus características.

Se utilizó el muestreo opinático, teniendo en cuenta la accesibilidad de la población y el interés concreto sobre esta comunidad, bajo una estrategia de selección de bola de nieve (Berenguera *et al*., 2014), dado que los participantes fueron nominados como buenos informantes por la persona que facilitó el acceso a la comunidad. Se definieron los criterios de inclusión descritos en la Tabla 1.

Tabla 1
Criterios de inclusión de los participantes

Equipo interdisciplinario	Madres comunitarias	Padres de familia
Profesionales que apoyen a los HCB de la Comuna 8	MC de los HCB de la comuna 8 Más de tres años de experiencia	PF de niños y niñas beneficiarios de los HCB de la Comuna 8 Participantes activos de las estrategias desarrolladas por las MC y el EI

Las técnicas utilizadas incluyeron entrevistas semiestructuradas (Flick, 2007) y grupos focales (Berenguera *et al*., 2014). Cada participante leyó y firmó el consentimiento informado, donde se explicaban los procedimientos, los riesgos, los beneficios y la confidencialidad del estudio —razón por la cual no se menciona el nombre de la entidad participante y los nombres han sido cambiados por códigos (Figura 1). La Tabla 2 presenta las características demográficas de edad, nivel educativo y experiencia de las MC y el EI.

Figura 1
Participantes y técnicas de recolección de información

Participante	Técnica y fecha de implementación	Código de participante	Características demográficas
Padres de familia (PF)	Entrevistas semiestructuradas (octubre 2024)	EPF1, EPF2, EPF3, EPF4, EPF5	Padres de familia (PF)
Equipo interdisciplinario (EI)	Entrevistas semiestructuradas (noviembre 2024)	EEI1 – Psicosocial EEI2 – Nutricionista EEI3 – Pedagoga EEI4 – Pedagoga	Dos mujeres y dos hombres con edades entre 30 y 40 años
Madres comunitarias (MC)	Grupos focales (octubre 2024)	GF1MC – seis participantes GF2MC – seis participantes	12 mujeres con edades entre 30 y 60 años

Tabla 2
Características demográficas de las MC y el EI

	Participante	Edad	Nivel educativo	Experiencia (años)
Madres comunitarias	MC1	48	Técnica laboral	22
	MC2	66	Normalista	31
	MC3	59	Normalista	35
	MC4	47	Técnica profesional	15
	MC5	48	Pregrado	26
	MC6	58	Normalista	24
	MC7	45	Pregrado	29
	MC8	45	Normalista	21
	MC9	56	Técnica profesional	21
	MC10	39	Técnica profesional	19
	MC11	43	Normalista	13
	MC12	53	Bachiller	13
Equipo interdisciplinario	EEI1	32	Psicólogo	N/A
	EEI2	33	Nutricionista	N/A
	EEI3	31	Licenciada en pedagogía infantil	N/A
	EEI4	38	Licenciada en pedagogía infantil	N/A

Los datos fueron analizados mediante un enfoque cualitativo de contenido, siguiendo fases de transcripción, codificación, categorización e interpretación, con el apoyo del *software* ATLAS.ti versión 9. Según Vasilachis *et al*. (2006), el uso de herramientas tecnológicas retoma los principios de la teoría fundamentada, por lo cual se utilizó la codificación jerárquica, se introdujeron las transcripciones de las entrevistas y se seleccionaron las unidades de análisis, en aras de asignarles su respectivo código y categoría de acuerdo con la matriz categorial, la cual fue diseñada a partir de los antecedentes y el referente teórico. Finalmente, se elaboró una red analítica que facilitó la triangulación de la información y la discusión teórica, vinculando los hallazgos con los objetivos de la investigación y el contexto sociopolítico de los participantes.

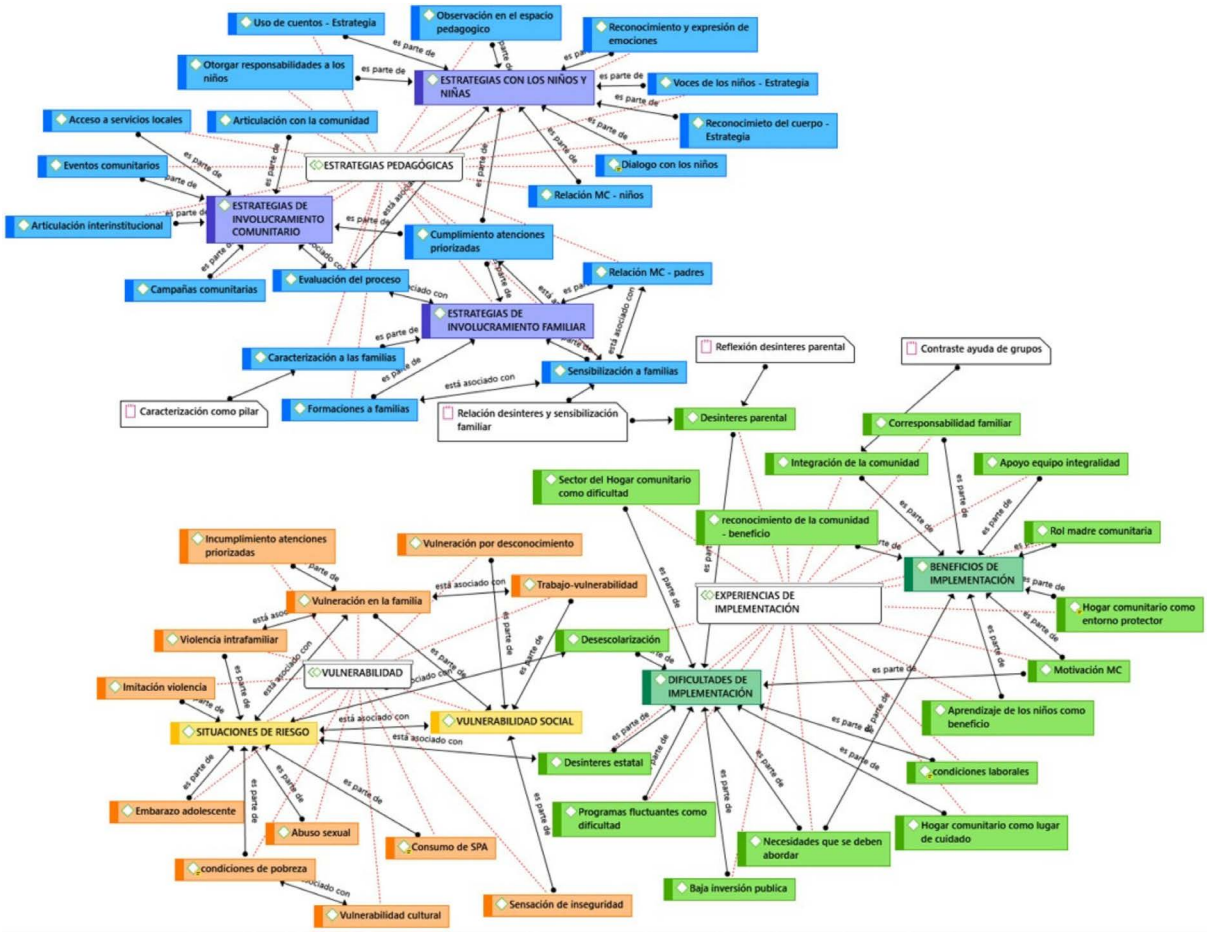
Juan Camilo Meneses Cortes, Jairo Gutiérrez Avendaño
https://doi.org/10.36737/01230425.3437

Resultados

Durante el análisis realizado en ATLAS.ti, se seleccionaron 283 fragmentos de las entrevistas transcritas. Estos textos generaron 49 códigos analíticos, cuya agrupación se realizó con base en la matriz categorial, además de los códigos y agrupaciones emergentes del proceso de análisis. La red analítica se presenta en la Figura 2.

Figura 2

Red analítica del proceso de codificación



Como resultado, se organizó y describió la información en tres categorías relacionadas con los objetivos específicos: (i) condiciones de vulnerabilidad, (ii) estrategias pedagógicas de prevención y (iii) experiencias de implementación.

Condiciones de vulnerabilidad

Al indagar por las condiciones de vulnerabilidad social, los participantes identificaron situaciones de riesgo asociadas al contexto social y familiar que experimentan en el sector, mencionando que se encuentran expuestos al abuso sexual, el embara-

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

zo adolescente, la violencia intrafamiliar, el consumo de sustancias psicoactivas, las condiciones de pobreza y la reproducción/imitación de violencias.

Por ejemplo, se destacan expresiones como "acá hay mucha vulneración de derecho y acá hay explotación infantil. Se ha visto casos de abuso sexual o presuntos, mucha pobreza, muchos niños aguantan hambre" (EEI4); "usted va a un parque y ya es común que cualquiera esté fumando marihuana, metiéndose sus cosas" (EPF2); o "mucha violencia con los niños, padres que fueron violentados, y muchas veces decimos nosotras mismas que son cadenas en la vida (...) y ¿cuándo se va a encontrar el que rompa esa cadena?" (GF1MC).

Se observan coincidencias discursivas entre los participantes; las situaciones de riesgo mencionadas se expresan en torno a lo que estos observan en su cotidianidad, en los espacios públicos del barrio y en sus hogares, donde la vulnerabilidad no solo se manifiesta como una falta de recursos, sino también como una exposición a múltiples formas de carencia afectiva, económica y alimentaria. Además, los relatos dejan claro cómo hay mayor exposición a riesgos en zonas de la comuna donde hay menos presencia institucional. Lo anterior está relacionado con la reproducción o imitación de muchas de estas situaciones por parte de los niños y las niñas, tal como se identifica en las siguientes experiencias: "ya aprendieron a dar bala, entonces empiezan a jugar" (GF1MC); "yo lo abrazaba y decía '¿pero por qué le pegaste al amiguito?', y él me decía 'es que mi papá le pega mucho a mi mamá'" (GF1MC).

Según las MC, es en el entorno familiar donde surge gran parte de estos riesgos. Se relatan experiencias relacionadas con el maltrato físico y psicológico y con la no garantía de los derechos: "...una vez, un niño me decía 'es que mi mamá me dijo que no me quería'(...) Una palabra del adulto es el eco en el niño, es la voz interior del niño" (GF1MC); "casi siempre, la mayoría de la vulnerabilidad presente para los niños son las mismas familias, donde no le cubren esos derechos" (GF1MC). Por su parte, el EI manifiesta lo siguiente: "descubre uno que viven violencia intrafamiliar, y no precisamente los niños son, digamos, los vulnerados, sino que vivencian la violencia que hay entre la mamá y el papá" (EEI3); "qué triste es que un niño llegue sin bañar, qué triste es que un niño esté sin unos crecimientos y desarrollo sabiendo que hay muchas campañas" (EEI4).

También se observó incumplimiento en la garantía de atenciones priorizadas (*i.e.*, salud, educación, documentos de identidad). Al solicitar la garantía de estos derechos, las familias prefieren, en ocasiones, retirar al niño del servicio: "lastimosamente, las familias, cuando ven que en ese lugar de pronto pueden descubrir todo lo que le está pasando a ese niño, prefieren no meterlo o sacarlo del servicio" (EEI3). En contraste, los PF describen que, a veces, la no garantía total de los derechos se relaciona con necesidades laborales y económicas: "muchas personas tienen que ir a trabajar lejos... por eso... es lo que conlleva a dejar los niños tanto tiempo solos" (EPF5). Un integrante del EI lo corroboró: "muchos padres trabajan y no tienen la oportunidad de estar pendiente de su niño y son madres solteras" (EEI2).

Los profesionales del EI, como actores externos a la comunidad, logran tener una percepción más amplia sobre el marco institucional: "a veces uno llama a la policía

o las personas encargadas y no pasa nada. La familia también uno le habla y le dice, pero tampoco" (EEI4); "normalmente, en estos barrios, por ahí circula la policía ¿por qué no actúan?" (EEI3). En vista de lo anterior, estos profesionales hacen un llamado de atención frente a la poca respuesta institucional que identifican y la negligencia que se puede presentar.

Finalmente, se observó, como caso particular, la presencia de poblaciones indígenas en la zona, las cuales tienen sus propias dinámicas culturales. Una MC narró: "llegó un grupo de 17 indígenas al barrio hace dos años... Los niños dormían en un ranchito sin piso (...) Casi que no logramos convencerlos de las vacunas, y, cuando lo logramos, les pusieron de a ocho vacunas y se enfermaron los niños" (GF2MC). Este testimonio evidencia desafíos culturales y de vinculación en una comunidad diversa.

Estrategias pedagógicas de prevención

Respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas por las MC y el EI ante las vulnerabilidades identificadas, se observaron tres tipos principales, clasificados según su intencionalidad: involucramiento comunitario, involucramiento familiar y estrategias dirigidas directamente a los niños y las niñas. Además, se describieron dos estrategias transversales orientadas al cumplimiento de atenciones priorizadas y a la evaluación del proceso. A continuación, se detallan estas estrategias, junto con las citas relevantes.

Estrategias de involucramiento comunitario

Las MC y el EI implementan acciones para que las familias y la comunidad reconozcan los HCB y se vinculen a sus actividades, en aras de fortalecer el desarrollo integral de los niños. Dentro de este tipo de estrategia se destacan las articulaciones interinstitucionales, las campañas comunitarias, los eventos comunitarios, la facilitación del acceso a servicios locales y la articulación con la comunidad.

Por ejemplo, gracias a convenios con las Unidades de Vida Articulada (UVA), los HCB pueden usar espacios públicos para actividades lúdicas, pedagógicas y recreativas con las familias. Se realizan campañas comunitarias que involucran a las familias y la comunidad en proyectos sobre temas como la prevención del uso de la pólvora y la nutrición sana, así como jornadas de salud en los HCB. Además, se llevan a cabo diferentes eventos comunitarios: "por ejemplo, el desfile por los derechos. Son cosas que mueven a la comunidad, que los niños gritan, las porras, los colores, cuando hacemos en abril todas esas campañas, que hacemos carruseles, desfiles, eventos recreativos" (GF1MC).

De igual manera, se facilita el acceso a servicios locales. Los relatos indican que se posibilita el uso de recursos y espacios públicos y privados para que los niños y las familias puedan asistir a las actividades desarrolladas por los HCB, además de disfrutar sus tiempos libres: "es aprovechar los recursos del medio. Yo soy muy de aprovecharme de la cancha, del parque, del morro de Tinaja. Las visitas a Tinaja son

maravillosas. Los niños van. Es acá arribita, el aire puro. Ahí hay juegos" (GF2MC). Estas estrategias movilizan a la comunidad y fortalecen un sentido crítico en torno a la protección y prevención en los actores sociales.

Estrategias de involucramiento familiar

Este grupo de estrategias busca fomentar la participación activa de los PF en la educación de sus hijos. Como acciones centrales, se identificaron la caracterización familiar, el vínculo MC-familias, las formaciones brindadas a las familias y la sensibilización. En un primer momento, las MC caracterizan a cada familia y comunidad para diseñar estrategias enfocadas y significativas: "nosotras primero caracterizamos el entorno, la familia. Recibimos las voces de las familias y de los niños (...) A partir de ahí, planeamos experiencias significativas" (GF1MC). Mediante esta caracterización, las MC y el EI identifican necesidades, planifican formaciones y canalizan donaciones de ONG para las familias más vulnerables.

Las formaciones brindadas a familias se describen como espacios dinámicos para conocer necesidades y motivar la participación, tal como lo ejemplificó un profesional: "a partir de las necesidades de la primera formación a familias, empezamos a crear el plan de formación" (EEI1). Una MC agregó que pretenden que las formaciones no sean tediosas, sino reuniones amenas donde las familias se encuentren, rían y prolonguen el espacio de aprendizaje: "más que un espacio aburrido de cátedra, es el espacio donde nosotras nos encontramos como familias, conversamos, nos reímos (...) y resulta alargándose el espacio" (GF2MC). En estos encuentros, las MC y el EI motivan a las familias a ambientar los espacios pedagógicos, comparten refrigerios y reciben material (folletos, audios) para replicar en casa, promoviendo así una comunicación bidireccional con el HCB.

La sensibilización de los padres es clave para garantizar derechos. Las MC y el EI buscan que los padres reconozcan riesgos en el hogar y se comprometan a prevenirlos. Una educadora enfatizó: "si nosotros no sensibilizamos a las familias, el trabajo del niño se va a quedar inconcluso, se va a quedar incompleto (...)" (GF1MC). Gracias a estos esfuerzos, se promueve la corresponsabilidad, y algunos padres se movilizan al comprender la importancia de sus acciones para el bienestar de los niños.

Estrategias con los niños y las niñas

Se incluyen acciones directas con los niños, centradas en empoderarlos, observarlos y comprender sus emociones. Las estrategias mencionadas incluyeron otorgar responsabilidades a los niños, utilizar cuentos, observar, dialogar con los niños, nutrir el vínculo MC-niños y reconocer y expresar emociones, voces y cuerpos.

Otorgar responsabilidades promueve la autonomía infantil. Para las MC, implica "empoderarlos a ellos de lo que ellos son capaces de hacer" (GF1MC) y "delegarles funciones. Es algo tan importante para ellos, que ahí es donde se van empoderando del cambio, porque ellos se sienten como líderes" (GF1MC). Los cuentos se emplean para que los niños se identifiquen con las historias y las reconviertan: "buscar ese cuento que se asemeje a la situación que está viviendo (...) Cuando ellos se empo-

deran de ese cuento, de hacer ese recuento, es una forma muy buena de replicar" (GF1MC). Lo anterior se refuerza también con las articulaciones que apoya el EI. Por ejemplo, se busca que la biblioteca sea un lugar seguro y de esparcimiento habitual, donde los cuentos permitan resignificar las situaciones complejas que atraviesan los niños y replicar herramientas para abordarlas.

La observación y el juego de roles sirven para detectar alertas de riesgo. Una MC afirmó: "ahí podemos ver si hay algún caso de abuso sexual (...) Yo personalmente descubrí un principio de abuso sexual por eso" (GF1MC). Este ejercicio tiene una doble función: evaluar cómo están los niños en sus casas y en el HCB, y, mediante el reconocimiento y la expresión de las emociones y de las voces de los niños, adaptar la planeación a sus necesidades emocionales. Además, cobra relevancia la participación de los niños a partir de su reconocimiento como sujetos de derechos.

Los participantes relataron ejemplos de diálogo que ilustran estos procesos. En una experiencia, una madre preguntó a un niño qué quería ser, y él respondió "¡malandro! (...) robar, matar, coger armas, fumar marihuana". Conmovida, ella le expresó su tristeza y reafirmó su amor, para motivarlo a cambiar de aspiración. Días después, el niño llegó al HCB preguntando: "Profe, ¿qué es lo que yo quiero ser?" – ¿Qué quieres ser? – ¡Futbolista!". Desde estas vivencias, las MC subrayan cómo el vínculo con los niños convierte el hogar comunitario en un espacio protector a pesar de las vulneraciones del contexto social.

Estrategias transversales

Respecto al cumplimiento de las atenciones priorizadas, se observan los tres tipos de estrategias en el diálogo y la sensibilización que las MC y el EI brindan a las familias, considerando los contextos culturales identificados en la caracterización, las articulaciones interinstitucionales y el apoyo y orientación en trámites y remisiones a salud. Por otro lado, la evaluación constante del proceso permite visibilizar los avances de los niños en materia de salud y aprendizaje, retroalimentar permanentemente a las familias y reorientar las acciones cuando se hace necesario.

Experiencias de implementación

Teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, *i.e.*, develar las experiencias de los participantes en torno a las estrategias de los HCB, se reconocieron dos aspectos principales: beneficios y dificultades de implementación. Asimismo, se identificó el factor motivacional de las MC como categoría emergente.

Dificultades de implementación

Entre las principales dificultades se encuentran las condiciones laborales de las MC, la percepción tradicional de los HCB como lugares de cuidado asistencial, la baja inversión pública, la inestabilidad de los programas gubernamentales, el desinterés parental, la ubicación geográfica de algunos HCB y la desescolarización.

Los HCB han evolucionado de un enfoque asistencial a uno pedagógico y más

estructurado. Sin embargo, las MC han tenido que adaptarse a nuevas exigencias académicas. Una de ellas comentó: "hay familias que tienen el *chip* de que la guardería es para que lo cuiden y le den comida, nada pedagógico y educativo. No han podido entender que todo ha cambiado y ya todo está más lúdico, más avanzado" (GF2MC). Este sesgo asistencial también fue mencionado por profesionales del EI: "todavía tienen el sesgo de que solo es cuidado. Entonces, no le dan el valor que realmente tiene el programa con el tema de que ya no es solamente cuidado, sino que ya somos educación inicial" (EEI1).

Además, las MC a menudo deben asumir tareas administrativas que entran en conflicto con su planificación pedagógica: "yo misma me sorprendo a veces a la media noche haciendo papelería y yo digo 'cómo uno quiere tanto este trabajo que se acuesta a medianoche y se levanta, ve los niños y se recargó'" (GF2MC), "ICBF se mete más a que tenemos que llenar un montón de papelería, de cosas que realmente van a beneficiar son las personas adultas, no los niños" (GF1MC). Estas críticas sugieren que los trámites normativos del ICBF pueden obstaculizar la práctica educativa. También se menciona la insuficiente inversión pública y la rotación de programas sociales en los barrios, que debilita la participación comunitaria y la disponibilidad de recursos para el servicio.

También, se identifican dificultades relacionadas con el desinterés parental, como la falta de tiempo para participar de las estrategias, el desconocimiento de los procesos y la falta de acompañamiento que muestra una parte de las familias. Una madre frustrada relató: "van los que no tienen que ir, los que son buenos papás, los que trabajan bien con los niños. Los que uno necesitaba que estuvieran allá escuchando no llegaron" (GF2MC). En línea con lo anterior, tanto padres como profesionales notan que algunos adultos justifican su ausencia: "'Ay, no, pero es que esas reunioncitas', entonces crean esa problemática del entorno de casa, desde el principio. Entonces, la mayoría de veces, no asisten" (EPF1). Sin embargo, otros padres participativos compensan en parte esa falta.

Finalmente, la ubicación de algunos HCB en zonas periféricas dificulta la vinculación de agentes externos y aumenta la exposición de los niños a riesgos. Como lo señaló un profesional, esto "se traduce también en el aprendizaje de los niños, como lo ven en los hogares que tenemos en las zonas más pobres, casi invasiones. Ahí, a los niños les cuesta más aprender" (EEI2). La exclusión geográfica e institucional refuerza la sensación de inequidad y pone en evidencia la necesidad de mayor compromiso estatal con las comunidades vulnerables.

Beneficios de la implementación

A pesar de las dificultades, los participantes reconocieron varios beneficios en las estrategias implementadas. Entre ellos destacan la integración de la comunidad, el reconocimiento social del rol de la MC, la corresponsabilidad familiar, el aprendizaje de los niños y la consolidación del HCB como un entorno protector.

En cuanto a los PF, se destaca que las experiencias desarrolladas por las MC y el EI facilitan la integración de la comunidad. Se evidencia la participación de las familias,

que se sienten convocadas y valoradas como parte esencial del proceso educativo de los niños y del tejido social. Ligado a lo anterior, comienza a haber reconocimiento por parte de la comunidad; los HCB y las MC se empiezan a convertir en referentes positivos. Por ejemplo, un profesional del EI comentó: "al ver que somos programa de primera infancia, inclusive el transporte [público] accede a frenar sus espacios y dejarnos continuar como tal (...) Varias veces preguntan cuándo vamos a volver a hacer desfile o un evento para que participen" (EEI1).

Las propias MC manifestaron sentirse empoderadas y valoradas, "porque no es solamente hacer la formación técnica para los niños; fue crecer como mujer y empoderarme" (GF2MC). En este sentido, está la posibilidad de disminuir los factores o situaciones de riesgo como posible consecuencia de empoderarse desde la labor al interior del HCB, pues "generalmente siempre son las madres comunitarias y las líderes que se encargan de eso, de abogar por los usuarios y por las personas que vivimos acá en la comunidad" (EPF3).

El rol que asumen las MC tiene que ver también con la manera en que logran vincular a las familias y propiciar la corresponsabilidad familiar. Los participantes expresan que se pueden lograr mejores procesos cuando esta condición se cumple: "trabajar mucho con las familias para que podamos hacer entre los dos un bien para ese niño" (GF2MC); "porque no solamente el niño va a aprender en el hogar comunitario; la familia también" (GF1MC); "las familias que sí se interesan por las formaciones a familias también toman mucho de lo que uno les aporta para hacer cambios y para llevar a la práctica con los niños" (EEI3).

En términos de aprendizajes de los niños, los padres mencionaron que, en los HCB, sus niños adquieren habilidades sociales básicas y cognitivas. Por ejemplo, un padre destacó que "aprenden a saberse los números, a saberse cuentos, a expresarlos (...) con una simple imagen" (EPF1). Por su parte, las MC y el EI indicaron que los niños desarrollan la capacidad de identificar y manejar sus emociones, mostrando comportamientos más respetuosos: "ellos aprendieron a identificar sus emociones y aprendieron a calmarse (...) lo que uno les transmita, ellos lo van a aprender" GF1MC); "que ese niño haya aprendido a no estar golpeando a sus amigos, que haya aprendido a respetar, es un futuro niño que va a aprender que tiene que respetar el espacio de los otros" (EEI2).

Se observó que los HCB pueden constituirse en entornos protectores donde se prioriza la escucha de los niños y las niñas. En la percepción de los usuarios, esto fortalece los procesos individuales. En un relato conmovedor, una madre contó cómo la MC acompañó a su familia en un grave problema de maltrato: "ella no está solo para mí; está para todas. Me ha brindado confianza (...) Desde el primer momento, me mostró su apoyo. Ha estado conmigo y con mi hijo" (EPF2). Esta solidaridad contribuyó a que la madre superara ideas de autolesión y mejorara la situación de su hijo.

Factor motivacional de las MC

La motivación emergió como un factor clave que facilita o dificulta la labor de las MC. En el lado negativo, los episodios de desinterés parental pueden desanimarlas.

En cambio, entre los factores motivadores se destaca la posibilidad de trabajar con sus propios hijos, de obtener un ingreso en casa y el reconocimiento de la comunidad como agentes fundamentales de cambio. Una MC relató: "cuando yo inicié como madre comunitaria, lo que me motivó fue estar con mis hijos, poder cuidarlos a ellos y también tener un ingreso para sostener a mi familia" (GF1MC). Este sentido de propósito y pertenencia influye en la persistencia de las MC en medio de los desafíos de la labor.

Discusión

Los hallazgos revelan una realidad compleja: los niños de los HCB viven en entornos marcados por la violencia, el abuso, la pobreza y otras formas de vulneración. Lo anterior es coherente con los resultados de investigaciones desarrolladas por la UNICEF (2020) Gago *et al*. (2022) y Santi (2019). Estos factores de riesgo, identificados por las MC y el EI, se han normalizado en el entorno familiar y barrial, generando una sensación de indefensión colectiva. Esta percepción coincide con lo descrito por Pizarro (2001) en su análisis de la vulnerabilidad social en América Latina, donde la exposición reiterada a amenazas sin los recursos para afrontarlas genera 'mecanismos de defensa' que naturalizan las crisis.

Estos resultados confirman que la vulnerabilidad no es solo un déficit material, sino un fenómeno multidimensional. Se evidencia la presencia simultánea de vulnerabilidad económica, institucional y cultural, tal como lo plantea Wilches-Chaux (1989). La escasa articulación interinstitucional (*i.e*., vulnerabilidad institucional) agrava la situación, pues las familias perciben que no reciben un apoyo efectivo del Estado. Esto concuerda con Arroyo (2020) y con Pizarro (2001) en lo que respecta a la incapacidad de las instituciones para atender integralmente a las poblaciones vulnerables. Además, la presencia de comunidades indígenas en la comuna resalta la vulnerabilidad cultural: las familias de origen indígena enfrentan barreras adicionales para acceder a servicios para poblaciones vulnerables, lo cual confirma que la atención debe darse desde el reconocimiento de sus condiciones históricas y culturales para atender a la primera infancia de manera eficaz (Montaño, 2021).

En el plano de las estrategias pedagógicas, esta investigación muestra tres tipos claramente definidos que reflejan el énfasis en la participación comunitaria y familiar. Estas estrategias coinciden con hallazgos de otros estudios sobre la modalidad familiar y comunitaria en Colombia, donde se resalta el papel activo de las madres comunitarias en procesos preventivos (Rico y Salazar, 2023; Montaño, 2021). Los eventos comunitarios y las campañas ilustran la aplicación de la pedagogía del oprimido de Freire (2002), al fomentar diálogos horizontales y la construcción de liderazgo desde la base. Esto parece movilizar a la comunidad y fortalecer el sentido de colectividad.

Las acciones dirigidas a las familias, como las formaciones y caracterizaciones, reflejan la preocupación por la corresponsabilidad parental. Se apoya la idea de Ferrales y Sánchez (2023) de que la involucración de la familia es crucial para el desarrollo infantil. Sin embargo, nuestro estudio también muestra que persiste cierta resistencia cultural por parte de algunos padres, que aún asocian los HCB con las 'guar-

derías' tradicionales. Este hallazgo es consistente con Guevara y Semmoloni (2024), quienes señalan la tensión entre cuidado y educación al concebir la primera infancia en Colombia. El autorreconocimiento que se identifica en las MC de esta investigación tiende a resaltar su calidad de 'referentes' educativos que posibilitan acciones de cambio en su comunidad, marcando una diferencia respecto a los hallazgos de la investigación de Builes y Díaz (2022), donde la MC se sigue viendo desde el rol de cuidadora, no como agente educativa.

Las estrategias orientadas a los niños (juegos, cuentos, responsabilidades) muestran cómo las MC trabajan desde el interior del hogar comunitario para empoderar a los niños como sujetos de derecho. Esto coincide con la literatura, que destaca la importancia de las estrategias lúdicas y afectivas para el desarrollo socioemocional en contextos vulnerables (Rodríguez *et al*., 2020). Los ejemplos de diálogo, como el del niño que quería ser 'malandro', evidencian la escucha activa y el acompañamiento emocional como herramientas pedagógicas. Las estrategias transversales de monitoreo y acompañamiento en salud y educación guardan relación con los lineamientos del ICBF (2020) sobre las atenciones priorizadas. Al integrar la gestión de salud y trámites en su trabajo educativo, las MC extienden su rol más allá del aula, actuando como 'puentes' entre la comunidad y las instituciones de cuidado.

En cuanto a las experiencias de implementación, los beneficios observados coinciden con una visión de la modalidad comunitaria como plataforma de empoderamiento. La integración social, el reconocimiento público de las MC y la corresponsabilidad familiar señalan que el proyecto de los HCB promueve el capital social y la cohesión comunitaria (Montaño, 2021; Moreno, 2022). Además, los aprendizajes observados en los niños y la percepción del HCB como espacio protector están alineados con los beneficios documentados por UNICEF (2020) en materia de reducción de inequidades a través de servicios de atención a la primera infancia.

Sin embargo, las dificultades ponen de manifiesto los desafíos estructurales de esta labor. La sobrecarga administrativa de las MC —mencionada por las participantes— refleja una tensión entre lo pedagógico y lo burocrático (García, 2023). Asimismo, el desinterés de algunos padres sugiere que la sensibilización es todavía insuficiente; estudios como el de Simbaña (2023) han documentado que se requieren enfoques innovadores para la participación parental en Latinoamérica. En este sentido, se destaca la necesidad de fortalecer las estrategias familiares y comunitarias, reforzando el tejido social para contrarrestar la normalización de la vulnerabilidad (Ferrales y Sánchez, 2023; Pietropoli y Gracia, 2025).

En conjunto, los resultados confirman la importancia de continuar fortaleciendo la modalidad familiar y comunitaria. En un marco interpretativo crítico, se observa que, aunque existen grandes desafíos estructurales, las acciones pedagógicas implementadas crean una red de apoyo y aprendizaje solidario en la comunidad. Como lo plantean Montaño (2021) y Moreno (2022), reforzar las competencias institucionales (públicas y locales) y la corresponsabilidad familiar son caminos para prevenir y mitigar la vulnerabilidad desde la primera infancia. Este estudio aporta evidencia valiosa sobre cómo las políticas y prácticas de AEPI pueden ser más integrales, incidiendo en los determinantes sociales y construyendo comunidad para el desarrollo humano sostenible.

Conclusiones

Los resultados que aquí se presentan se vieron limitados por la manera en la que se seleccionó la muestra, principalmente en relación con la participación de los padres. Se considera pertinente realizar futuras investigaciones que profundicen en la participación parental y el impacto de este tipo de procesos.

Sobre las condiciones de vulnerabilidad, los relatos revelaron que los niños y las niñas viven en entornos donde las situaciones de riesgo, como la violencia, el abuso, la pobreza y el consumo de sustancias psicoactivas, son parte del tejido cotidiano. Estas realidades son vividas con naturalidad en las familias, lo cual refleja una normalización del sufrimiento, la inseguridad y la sensación de indefensión de la comunidad. Tanto las MC como el EI dan cuenta de una experiencia reiterada que tiene que ver con que la niñez está siendo expuesta a dinámicas de maltrato, negligencia y violencia emocional.

En cuanto a las experiencias de implementación, se destaca cómo, a través de las acciones desarrolladas, se construyen vínculos y se permite tejer redes de apoyo entre las familias, los niños y la comunidad. Este relacionamiento se observa principalmente en el marco de las estrategias de involucramiento comunitario, donde la experiencia de los HCB marca la diferencia. Sin embargo, por los trámites administrativos que se requieren, no se suelen generar de manera constante este tipo de estrategias.

Se identifica una serie de aspectos que pueden facilitar y dificultar la implementación. Si bien hay una buena participación de las familias en los HCB, aún se evidencia la necesidad de fortalecer la participación de los padres —por ejemplo, a partir de procesos de sensibilización. Además, se evidencia un llamado a los entes gubernamentales para fortalecer sus programas de atención en las comunidades vulnerables y minimizar la sensación de indefensión, a la vez que se organizan los recursos suficientes para que las comunidades se empoderen de sus procesos, sobre la base de la AEPI.

En este artículo se demuestra que las MC y el EI implementan acciones de prevención mediante un conjunto articulado y contextualizado de estrategias. En lo comunitario, tejen alianzas, desarrollan campañas y hacen uso de los espacios públicos para visibilizar derechos y ampliar accesos. En lo familiar, caracterizan hogares, realizan formaciones y sensibilizan con materiales replicables. Con los niños, promueven autonomía, emociones y voces mediante responsabilidades, cuentos, observación y diálogo afectivo. Además, las acciones transversales garantizan atenciones priorizadas y una evaluación continua. Los efectos incluyen integración barrial, corresponsabilidad parental, aprendizajes y entornos protectores.

Algunas estrategias se desarrollan desde el saber empírico y, en su gran mayoría, desde las planeaciones e intencionalidades pedagógicas. Así, los HCB intentan, haciendo uso de sus herramientas, mejorar las condiciones sociales de su comunidad, yendo en ocasiones más allá de lo que les exige la operación de su modalidad. Sin embargo, aún persisten las barreras, *i.e.*, burocracia, desinterés, presencia institucional, pero la motivación de las MC sostiene el impacto preventivo.

Contribución de autores

Juan Camilo Meneses Cortes: conceptualización, metodología, *software*, redacción (borrador original), investigación

Jairo Gutiérrez Avendaño: metodología, supervisión, revisión, edición

Declaración de fuentes de financiación

No aplica.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no están inmersos en ningún conflicto de interés

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que no se emplearon herramientas de IA generativa —ni ningún tipo de tecnología asistida por IA— durante el desarrollo del manuscrito. Los autores asumen plena responsabilidad por el contenido de esta publicación.

Referencias

Álvarez Gallego, M. M., Herrera Rivera, O., y Guzmán Atehortúa, N. (2021). Estrategias de Acompañamiento Educativo y Familiar en la Educación Inicial: una revisión teórica. *Revista Lasallista de Investigación, 18*(2), 222-238. https://doi.org/10.22507/rli.v18n2a15

Arroyo Vergara, A. P. (2020). *Madres comunitarias y atención a la primera infancia desde hogares comunitarios del ICBF: un estudio de caso en el zonal noroccidental en Medellín-Colombia*, [Tesis de doctorado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/items/7819a0a8-bd89-40ad-9415-e8b9dc30075d

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH (2021). *ATLAS.ti Windows (versión 9.0.0.214)* [*Software* de análisis de datos cualitativos].

Berenguera, A., Fernández de Sanmamed, M.-J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D., y Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender: Recuperando la narrativa en las ciencias de la salud. Aportaciones de la investigación cualitativa*. Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol).

Builes, C. F., y Díaz Álzate, M. V. (2022). Prácticas de cuidado de madres comunitarias que ayudan a la formación de emociones políticas en los niños y las niñas. *El Ágora USB*, 22(2), 582-600. https://doi.org/10.21500/16578031.6258

Congreso de la República de Colombia (2016, 2 de agosto). Ley 1804 de 2016 *(Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a*

Siempre"). (D.O. 49.953). https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381611:Ley-1804-de-agosto-02-de-2016

Congreso de la República de Colombia (2006, 8 de noviembre). *Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia).* https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381611:Ley-1804-de-agosto-02-de-2016

Ferrales Peña, C., y Sánchez Araujo, L. (2023). La preparación de la familia para el desarrollo del niño desde el programa Educa a tu Hijo. *Ciencia y Educación, 4*(5), 6-12. https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/206

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.

Gago-Galvagno, L. G., Miller, S. E., De Grandis, M. C., y Elgier, Á. M. (2022). Latin American early childhood education and social vulnerability links to toddlers' executive function and early communication. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(2), 413-445. https://doi.org/10.1080/02103702.2021.2009293

García Montoya, J. M. (2023). Debates y desafíos sobre la construcción de territorios de cuidado para el desarrollo humano de la primera infancia. Ciencia y Sociedad, 48(1), 51-67. https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/2702

Guevara, J., y Semmoloni, C. (2024). Líneas divisorias en la crianza, enseñanza y cuidado de la primera infancia: explorando la fragmentación y las desigualdades desde una perspectiva sistémica. Revista Colombiana de Educación, 90, 33-55. https://doi.org/10.17227/rce.num90-14444

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2020). Lineamiento Técnico para La Atención a la Primera Infancia. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v5.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2024). Manual técnico modalidad familiar y comunitaria. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/mt2.pp_manual_tecnico_modalidad_familiar_y_comunitaria_v1.pdf

Lozano Meneses, C., Rodríguez Moreno, L. V., y García Jaramillo, H. A. (2022). Estado, familia y educación en la construcción de identidad de infancias étnicas de las ciudades de Medellín y Cali. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 65, 284-310. https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a11

Marín Posada, M. L., Saldarriaga Vélez, J. A., Urrea Parra, Y., y Morales-Montoya, C. (2022). Afectaciones del derecho a la educación de la primera infancia rururbana. Educación y Ciudad, 43, 199-214. https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2710

Mattioli, M. (2019). Los servicios de atención y educación de la primera infancia en América Latina (Serie "Análisis comparativos de políticas educativas"). UNESCO IIEP Buenos Aires. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375588

Medellín Cómo Vamos y Fundación Éxito (2022). ¿Cómo va la primera infancia en Medellín? Informe 2021. https://www.medellincomovamos.org/system/files/2023-06/docuprivados/INFORME%20PRIMERA%20INFANCIA%202021%20MEDELLIN%20.pdf

Montaño-Cárdenas, J. A. (2021). Experiencia de intervención social en hogares comunitarios integrales del barrio Alfonso Bonilla Aragón, Cali – Colombia. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social, 31, 315-344. https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10556

Moreno Zavaleta, M. T. (2022). Políticas públicas orientadas a la prevención y protección de la primera infancia en el Perú. Educación, 28(1), 1-15. https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2527

Pietropoli, I., y Gracia, P. (2025). Social inequalities in children's cognitive and socioemotional development: The role of home learning environments and early childhood education. Research in Social Stratification and Mobility, 97, 101034. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2025.101034

Pizarro Hofer, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. CEPAL.

Rico, M. C., y Salazar Jiménez, J. G. (2023). Prácticas y saberes pedagógicos de las madres comunitarias rurales del municipio de Paya (Colombia). Acción y Reflexión Educativa, 48, 36-54. https://doi.org/10.48204/j.are.n48.a3462

Rodríguez Leal, D., Castiblanco Amaya, M. A., y Moreno Jurado, C. A. (2020). Madres comunitarias y prácticas de autocuidado: una mirada desde las representaciones sociales. Sello Editorial Universidad del Tolima. https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/e0b960e2-df22-4f45-8cf2-86e3dc6d7d24/content

Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. Revista ciencia UNEMI, 12(30), 143-159. https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/582661249013.pdf

Simbaña-Haro, M. (2023). Primera infancia: Modalidades de atención y educación en Latinoamérica. 593 Digital Publisher CEIT, 8(6), 236-253. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2095

Simons, H. (2009). El estudio de caso: Teoría y práctica. Ediciones Morata.

UNESCO (2024, 13 de septiembre). ¿Qué debe saber acerca de la atención y la educación de la primera infancia? https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/need-know

UNICEF (2020). Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe. https://www.unicef.org/lac/informes/la-importancia-de-la-calidad-en-la-educacion-para-la-primera-infancia-en-alc

UNICEF y UNESCO (2025). Informe mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. El derecho a una base sólida. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393897

Vasilachis, I., Ameigeiras, A.R., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman G., Quaranta, G., y Soneira, A. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa editorial.

Villaseñor, K. (2019). El Programa de Educación Inicial No Escolarizada del Conafe: buenas prácticas para contrarrestar las desigualdades sociales. Revista Colombiana de Educación, 76, 15-32. https://doi.org/10.17227/rce.num76-3451

Wilches-Chaux, G. (1989). Herramientas para la crisis. Desastres, ecologismo y formación profesional. Servicio Nacional de Aprendizaje.

Citar artículo como:
Meneses Cortes, J. C., y Gutiérrez Avendaño, J. (2026). Prevención en Hogares Comunitarios de Bienestar: estudio de caso sobre estrategias pedagógicas y vulnerabilidad social. *Educación y Ciudad*, (50), e3437. https://doi.org/10.36737/01230425.3437

Fecha de recepción: 13 de julio de 2025
Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2025

CC BY NC SA

educación y Ciudad 50

IDEP

https://doi.org/10.36737/01230425.3467

Educación ambiental mediada por las TIC: transformación pedagógica en escuelas rurales vulnerables de Colombia

Environmental Education Mediated by ICTs: Pedagogical Transformation in Vulnerable Rural Schools in Colombia

Luis Serrano-Ardila[1]
Rubén Baena-Navarro[2]
Yulieth Carriazo-Regino[3]

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación mixta realizada en instituciones rurales de Zapatoca, Colombia, marcadas por vulnerabilidad estructural y limitaciones en conectividad, infraestructura y formación docente en materia de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Nuestro estudio buscó comprender el impacto del uso pedagógico de las TIC en el fortalecimiento del aprendizaje ambiental y su relación con la participación estudiantil en proyectos de sostenibilidad escolar. Se aplicó un enfoque holopráxico que integró métodos cuantitativos y cualitativos, con encuestas tipo Likert aplicadas a 163 estudiantes, además de entrevistas, grupos focales y observación participativa con 13 docentes. El análisis combinó estadísticos descriptivos y correlacionales con componentes principales y codificación abierta y axial mediante *software* especializado. Los resultados muestran que el 88.3 % del estudiantado valoró positivamente las TIC para investigar temas

[1]Licenciado en Educación Básica Primaria de la Universidad Javeriana Colombia; especialista en Administración de la Informática Educativa y magíster en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander; doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá. Correo: luisserrano.est@umecit.edu.pa. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0328-2512

[2]Ingeniero de sistemas; doctor en Proyectos en la línea de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Universidad Internacional Iberoamericana, México; posdoctor en Ciencia, Investigación y Metodología, Universidad del Zulia, Venezuela; magíster en Software Libre con especialización en Desarrollo de Aplicaciones, Universidad Autónoma de Bucaramanga; profesor del Departamento de Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones de la Universidad de Córdoba, Colombia; profesor del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá; estudiante del Doctorado en Informática de la Universidad Americana de Europa, México. Correo: rbaena@correo.unicordoba.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5055-6515

[3]Ingeniera de sistemas y contadora pública; magíster en Gestión, Aplicación y Desarrollo de *Software* con especialización en Investigación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y de la Universidad de Córdoba; estudiante del Doctorado en Informática de la Universidad Americana de Europa (UNADE), México; profesora del Departamento de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Córdoba, Colombia. Correo: yuliethcarriazor@correo.unicordoba.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2163-9263

CC BY NC SA

ambientales, mientras que el 62.4 % reportó mayor involucramiento en iniciativas de sostenibilidad. También se evidenció un incremento del 18.5 % en el rendimiento académico medio y la conformación de tres clústeres diferenciados de apropiación tecnológica. En conjunto, los hallazgos indican que la integración contextualizada y culturalmente situada de las TIC favorece el aprendizaje significativo, fortalece la conciencia ecológica y promueve la inclusión educativa, lo que exige adaptar las estrategias tecnopedagógicas a los perfiles sociotecnológicos del estudiantado rural.

Palabras clave: TICs, educación rural, sostenibilidad, aprendizaje ambiental, inclusión educativa, alfabetización digital, pedagogía crítica

ODS 4: educación de calidad; tecnologías para la equidad educativa

Abstract

This article presents the results of a mixed-methods study conducted in rural schools in Zapatoca, Colombia, characterized by structural vulnerability and persistent limitations in connectivity, infrastructure, and teacher training regarding information and communication technologies (ICTs). Our research aimed to understand the impact of the pedagogical use of ICTs in strengthening environmental learning and its relationship with students' participation within the framework school-based sustainability initiatives. A holopraxic approach was adopted, integrating quantitative and qualitative techniques, including Likert-scale surveys administered to 163 students, as well as interviews, focus groups, and participatory observation with 13 teachers. The analysis combined descriptive and correlational statistics with principal component techniques and open and axial coding supported by specialized software. The findings show that 88.3% of students positively valued ICTs as a means to investigate environmental issues, while 62.4% reported increased involvement in sustainability projects. An 18.5% improvement in average academic performance was also observed, alongside the emergence of three differentiated clusters of technological appropriation. Overall, the results indicate that a contextualized and culturally grounded integration of ICTs promotes meaningful learning, strengthens ecological awareness, and advances educational inclusion, underscoring the need to adapt technopedagogical strategies to the sociotechnological profiles of rural students in order to enhance their transformative potential.

Keywords: music education, cultural diversity, teacher education, educational technologies

SDGs 4: quality education; technologies for educational equity.

Introducción

La integración de tecnologías digitales en contextos escolares rurales representa un desafío aún no resuelto para los sistemas educativos de América Latina, especialmente cuando se articula con procesos formativos orientados a la sostenibilidad. Lejos de constituir una mera incorporación instrumental, el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) exige repensar las relaciones entre conocimiento, territorio y justicia ambiental, particularmente en comunidades que enfrentan exclusiones históricas tanto en el acceso tecnológico como en la participación ciudadana informada (Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez, 2018; Herrera-Enríquez, 2023). La emergencia climática global, documentada por organismos multilaterales como la ONU (2025), supone una reconfiguración de las prácticas educativas que trascienda los contenidos y las metodologías tradicionales, integrando nuevas formas de pensar, sentir y actuar frente al entorno.

Diversas investigaciones han destacado que la incorporación significativa de herramientas digitales puede fortalecer la conciencia ambiental del estudiantado, siempre que se inserte en procesos pedagógicos contextualizados y culturalmente relevantes (Araujo y Benati, 2019; Hasin y Nasir, 2021). Sin embargo, en el caso colombiano, subsisten profundas brechas de acceso, infraestructura y formación docente que limitan la apropiación crítica de estas tecnologías en las zonas rurales (Barbosa Durán, 2022; González-González *et al*., 2021). Estas limitaciones no solo dificultan la alfabetización digital; también restringen las posibilidades de que niñas, niños y adolescentes se reconozcan como agentes activos en la transformación de su realidad ecológica.

En sus desarrollos contemporáneos, la pedagogía crítica entiende la educación como un acto político que habilita la lectura y la transformación del mundo mediante la interrogación de estructuras de poder, la construcción colectiva de sentido y el fortalecimiento de la agencia estudiantil (Giroux, 2020). En el campo de la educación ambiental, esta perspectiva confluye con enfoques situados que articulan territorio, experiencia comunitaria y análisis socioecológico, configurando lo que se ha denominado como *pedagogía crítica del lugar*. Dicho enfoque vincula saberes escolares y conocimientos locales para interpretar problemas ambientales desde su historicidad y sus implicaciones para la vida comunitaria, algo particularmente relevante en las escuelas rurales, donde las decisiones ambientales tienen efectos directos en la cotidianidad (Cicchino *et al*., 2023).

La evidencia reciente muestra que los programas de educación ambiental con énfasis crítico—*i.e*., aquellos que combinan indagación, problematización y acción—tienden a generar efectos positivos en los conocimientos, las actitudes y las disposiciones hacia la sostenibilidad, aun cuando los resultados emergen de trayectorias complejas que dependen del contexto institucional y comunitario (Ardoin *et al*., 2020). En América Latina, corrientes freireanas renovadas plantean que la educación ambiental crítica debe promover el diálogo de saberes, la comprensión histórica de los conflictos socioambientales y la formación de sujetos capaces de participar en la transformación de sus territorios (Martínez-Pérez y Moreno-Sierra, 2022).

Cuando estas orientaciones se entrelazan con mediaciones digitales, las tecnologías dejan de ser simples artefactos y se convierten en mediaciones culturales que amplían la deliberación pública, facilitan la lectura de datos ambientales y posibilitan decisiones informadas en la comunidad escolar (Hajj-Hassan *et al*., 2024). En síntesis, la alfabetización ecológica en espacios rurales adquiere mayor densidad cuando se parte de problemas territoriales reales, se impulsa la voz estudiantil y se incorporan tecnologías con intencionalidad crítica, favoreciendo comprensiones profundas de las causas socioecológicas y sus alternativas de acción.

Esta investigación se situó en medio de la tensión entre potencialidad y restricción. Su propósito fue caracterizar las percepciones del estudiantado rural en torno al uso de las TIC para promover aprendizajes significativos sobre sostenibilidad ambiental. Bajo un diseño metodológico que articula lo cuantitativo con lo comprensivo—siguiendo los planteamientos del método holopráxico (Hurtado, 2015)—, se buscó establecer relaciones entre la apropiación tecnológica, las actitudes hacia el cuidado ambiental y la participación en iniciativas escolares mediadas por recursos digitales. En este marco se formuló la siguiente pregunta: ¿cómo influye el uso de las TIC en la construcción de actitudes y saberes ambientales en estudiantes de instituciones rurales del municipio de Zapatoca?

A partir de esta pregunta, se propuso la hipótesis de que existe una relación positiva entre el nivel de familiaridad tecnológica del estudiantado y su disposición activa hacia la sostenibilidad, la cual se entiende como la capacidad de vincular conocimientos, valores y prácticas orientadas a la transformación del entorno. Este supuesto se pone a prueba en un contexto caracterizado por la conectividad limitada, el escaso equipamiento escolar y la heterogeneidad en las trayectorias digitales del estudiantado.

Para abordar esta complejidad, se implementó el Modelo para la Integración Pedagógica de la Sostenibilidad y la Tecnología (MIPST) (Baena-Navarro *et al*., 2024), una propuesta estructurada que articula procesos formativos con herramientas digitales en función de objetivos ambientales. Esta investigación se sustenta en antecedentes que documentan tanto las posibilidades como los límites del uso de las TIC en la educación ambiental rural (Doychinova, 2023; Cho y Park, 2023; Rodríguez-Loinaz *et al*., 2022), y concluye con una propuesta analítica que distingue perfiles estudiantiles diferenciados con base en su relación con la tecnología y el ambiente.

Metodología

El diseño metodológico adoptado fue la comprensión holística de la ciencia, desarrollada mediante el método holopráxico y una investigación de tipo proyectiva. La incorporación de técnicas mixtas permitió analizar el fenómeno educativo desde dos dimensiones complementarias: una analítica, orientada a la interpretación cuantitativa de patrones y relaciones estadísticas; y otra comprensiva, centrada en reconstruir las vivencias y significados que los actores escolares atribuyen a su experiencia con las TIC (Hurtado, 2015). Esta estructura metodológica ayudó a establecer asociaciones entre variables relacionadas con la apropiación tecnológica y el aprendizaje ambiental, al tiempo que se profundizaba en las percepciones, motivaciones y barreras presentes en el contexto rural (Doychinova, 2023).

Esta investigación se desarrolló en dos sedes rurales del municipio de Zapatoca (Santander, Colombia): la Institución Educativa Las Puentes y la Institución Educativa Palo Blanco. Ambas escuelas presentan condiciones de conectividad intermitente, equipamiento digital limitado y una marcada brecha en materia de formación docente en tecnologías educativas, lo que las convierte en espacios ideales para validar propuestas de integración pedagógica de las TIC en contextos de vulnerabilidad estructural (Herrera-Enríquez, 2023; Barbosa Durán, 2022).

La población estudiada consistía en 24 docentes y 298 estudiantes de los grados cuarto a noveno. Para establecer el tamaño de la muestra, se aplicó la Ecuación (1) para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N*Z^2*p*q}{E^2*(N-1)+Z^2*p*q}$$

Donde:

- n: tamaño de la muestra
- N: población total (322)
- Z: nivel de confianza (1.96 para 95 %)
- p: proporción esperada (0.5)
- q: 1 - *p* (proporción complementaria)
- E: error de muestreo (0.05)

El cálculo arrojó un total de 176 participantes, distribuidos proporcionalmente entre las dos instituciones y diferenciados por rol (docente o estudiante). La Tabla 1 presenta el desglose detallado de la muestra.

Tabla 1
Distribución de la muestra por institución y rol

Institución	Docentes	Estudiantes	Total
I.E. Las Puentes	6	80	86
I.E. Palo Blanco	7	83	90
Total	13	163	176

Los instrumentos de recolección de datos incluyeron un cuestionario sobre uso de las TIC, las actitudes ambientales y la autoeficacia digital; entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes; grupos focales con estudiantes; y fichas de observación de sesiones pedagógicas. Estos instrumentos fueron validados a través del método Delphi, contando con la retroalimentación de cinco expertos en educación rural, tecnologías educativas y sostenibilidad ambiental (Voncken *et al*., 2019).

El MIPST se implementó durante 12 semanas, estructurándose en cinco fases consecutivas: diagnóstico institucional, formación docente inicial, planificación de unidades didácticas, ejecución de actividades en aula y comunidad, y evaluación participativa. Las temáticas abordadas incluyeron reciclaje, biodiversidad, manejo del agua y cambio climático, integradas mediante estrategias activas como juegos

digitales, creación de infografías, podcasts, campañas escolares y simulaciones ambientales (Hasin y Nasir, 2021; Ma *et al*., 2023).

El análisis cuantitativo se realizó con SPSS, aplicando estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central) y análisis de correlación bivariada para identificar relaciones significativas entre variables de acceso tecnológico, capacitación docente y participación ambiental. En paralelo, el análisis cualitativo empleó codificación abierta y axial sobre las transcripciones de las entrevistas y los grupos focales, permitiendo reconstruir categorías emergentes en torno a percepciones docentes, experiencias estudiantiles y barreras de implementación (Araujo y Benati, 2019; Cho y Park, 2023).

Este estudio cumplió con los principios éticos de voluntariedad, consentimiento informado y anonimato. Las actividades fueron diseñadas con una lógica de respeto territorial, inclusividad y sostenibilidad, de acuerdo con estándares éticos para intervenciones en contextos educativos vulnerables (Ayuy *et al*., 2025; Yang *et al*., 2025).

Resultados

La implementación del MIPST produjo efectos diferenciados en las dimensiones académica, actitudinal y tecnológica de los estudiantes de las dos instituciones rurales participantes. Estos efectos se evidenciaron tanto en los análisis cuantitativos como en los hallazgos cualitativos provenientes de las entrevistas, los grupos focales y las observaciones de aula, lo que permitió triangular los datos y ofreció una comprensión más robusta de los cambios observados.

Avances académicos

El análisis comparativo de las pruebas diagnóstica y final mostró una mejora significativa del desempeño académico, con un promedio general que pasó de 3.1 a 3.7 sobre 5.0, equivalente a un incremento del 18.5 %. Este progreso fue especialmente notable en la apropiación conceptual de temas como el reciclaje, la biodiversidad y el ciclo del agua (Ramírez Suárez *et al*., 2023). Los docentes confirmaron este cambio en sus observaciones, resaltando transformaciones en la manera en que los estudiantes explicaban los conceptos ambientales:

> Ahora los estudiantes explican con propiedad cómo cuidar el agua y cómo clasificar residuos. Incluso elaboraron guías para sus familias. (Docente, I. E. Palo Blanco)

Durante las sesiones de observación se evidenció mayor participación estudiantil en las discusiones ambientales, incorporando ejemplos locales en sus intervenciones. Estos resultados se alinean con investigaciones que destacan el potencial de las TIC para propiciar aprendizajes significativos en contextos rurales cuando su uso se articula con contenidos de relevancia local (González-González *et al*., 2021; Herrera-Enríquez, 2023).

Luis Serrano-Ardila , Rubén Baena-Navarro, Yulieth Carriazo-Regino
https://doi.org/10.36737/01230425.3467

Desarrollo de competencias tecnológicas

En cuanto al componente tecnológico, el 87 % del estudiantado manifestó avances importantes en el uso autónomo de herramientas digitales como Canva, Genially, Mindomo y Quizizz para la creación de recursos educativos. De manera complementaria, el uso frecuente de Google Classroom fortaleció la organización y la autonomía en entornos virtuales (Ocampo-López *et al*., 2023; Ilomäki y Lakkala, 2018).

En los grupos focales emergió, de manera recurrente, la categoría autoeficacia digital, reflejada en comentarios espontáneos de los estudiantes:

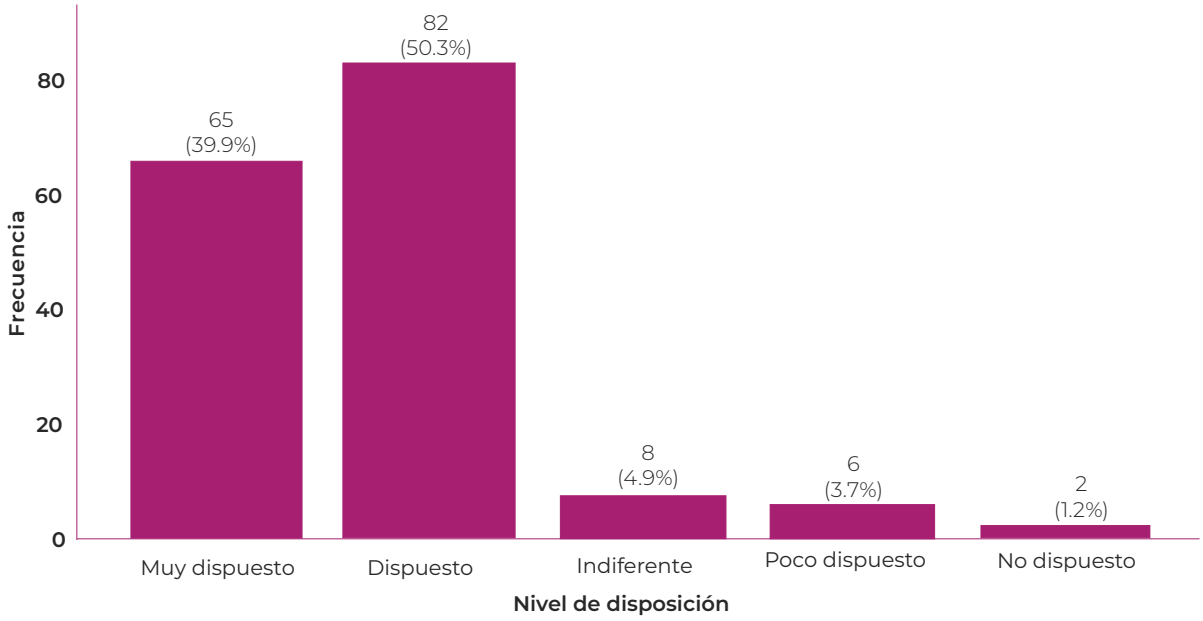
> Antes me daba miedo usar la computadora; ahora hasta sé hacer juegos interactivos para explicar el ciclo del agua. (Estudiante, grado 7°, I. E. Las Puentes)

Disposición y motivación para capacitarse

La Figura 1 muestra que el 90 % de los estudiantes manifestó estar dispuesto o muy dispuesto a recibir formación adicional en el uso pedagógico de las TIC. Esta disposición también se reflejó en los discursos recogidos en los grupos focales:

> Si nos enseñan más, podremos hacer mejores trabajos y ayudar más al planeta. (Estudiante, grado 8°, I. E. Palo Blanco)

Figura 1
Disposición de los estudiantes para recibir capacitación en TIC orientada a la educación ambiental



Este hallazgo refuerza el potencial de diseñar programas formativos contextualizados que fortalezcan competencias digitales para la sostenibilidad (Araujo y Benati, 2019; Brečka *et al*., 2022).

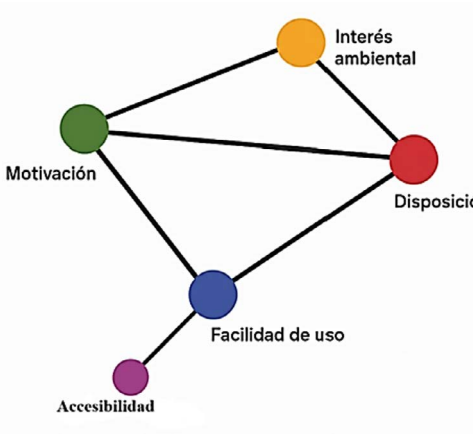
Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Usabilidad de las TIC y percepción de accesibilidad

La relación entre facilidad de uso y disposición para recibir formación adicional adquiere una configuración especialmente relevante en el contexto rural analizado. En la Figura 2 se aprecia una articulación clara entre la percepción de accesibilidad, la motivación y el interés ambiental, lo que sugiere que la experiencia concreta con tecnologías intuitivas actúa como un punto de entrada para dinamizar procesos formativos más complejos.

Figura 2

Mapa de relaciones entre percepción de usabilidad de las TIC y disposición para capacitarse



El patrón observado indica que, cuando las herramientas digitales se presentan como entornos manejables y comprensibles, los estudiantes tienden a involucrarse con mayor apertura en actividades que requieren exploración tecnológica y resolución de problemas. Esta respuesta no solo depende de la interactividad de las plataformas, sino también de la manera en que dichas tecnologías se insertan en prácticas pedagógicas con sentido local. En los grupos focales emergió con claridad la noción de *confianza tecnológica*, expresada en frases espontáneas como la siguiente:

> Es fácil trabajar con estas aplicaciones porque son como juegos, y eso nos anima a aprender más. (Estudiante, grado 6°, I. E. Las Puentes)

La explicación de este fenómeno demanda incorporar una dimensión generacional. Diversos análisis han mostrado que los llamados *nativos digitales* desarrollan, desde edades tempranas, esquemas cognitivos vinculados a la experimentación, la navegación exploratoria y la resolución intuitiva de tareas digitales. No se trata de una competencia técnica avanzada, sino de una disposición cognitivo-afectiva que reduce la ansiedad ante interfaces nuevas y favorece la apropiación gradual de recursos digitales, incluso en condiciones de conectividad limitada. En consecuencia, el estudiantado rural que cuenta con algún grado de exposición previa a dispositivos móviles o plataformas multimedia tiende a apropiarse de las herramientas educativas con mayor fluidez que generaciones anteriores, aun cuando dichas experiencias están mediadas por intermitencias en el acceso.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Este comportamiento es consistente con lo reportado en investigaciones que vinculan la familiaridad digital con una mayor predisposición a adoptar innovaciones educativas, particularmente cuando las tecnologías se integran mediante estrategias lúdicas o colaborativas (Rueda Ortiz y Quintana Ramírez, 2013; Marianty *et al*., 2021). De hecho, el cruce entre accesibilidad percibida, motivación e interés ambiental registrado en la Figura 2 refuerza la idea de que la tecnopedagogía adquiere sentido cuando habilita experiencias emocionalmente positivas y cognitivamente significativas. Así, la interfaz deja de ser un obstáculo y se transforma en un anclaje para construir conocimiento situado.

En conjunto, estos resultados permiten reconocer que la accesibilidad—entendida como la percepción de facilidad y no solamente como la disponibilidad de equipos—constituye un determinante pedagógico clave. Cuando el estudiantado experimenta tecnologías que dialogan con sus repertorios previos, la disposición a formarse aumenta y se consolidan procesos de participación ambiental mediados por TIC. Aunque no elimina las desigualdades estructurales, este mecanismo amplía las rutas de apropiación tecnológica en contextos donde la infraestructura y la conectividad son limitadas.

Participación en proyectos de sostenibilidad

La participación estudiantil en iniciativas ambientales no puede reducirse a la ejecución de tareas asignadas; se configura como un proceso formativo que involucra implicación afectiva, análisis crítico, interacción social y toma de decisiones con sentido público. La literatura reciente sobre ciencia ciudadana y proyectos de indagación comunitaria con jóvenes muestra incrementos significativos en conocimientos científicos, habilidades para la investigación, sentido de pertenencia territorial y disposición a actuar frente a problemáticas ambientales cuando la participación se desarrolla mediante actividades colaborativas y situadas (Ballard *et al*., 2024).

En contextos rurales, una participación con enfoque territorial supone leer historias ambientales locales, reconocer desigualdades vinculadas a la gestión del ambiente y deliberar colectivamente sobre alternativas de cuidado (Cicchino *et al*., 2023). No obstante, estudios latinoamericanos advierten que factores como modelos escolares tradicionales, tiempos institucionales limitados o recursos insuficientes pueden obstaculizar la participación transformadora, lo que refuerza la necesidad de diseños didácticos que favorezcan la voz estudiantil, la corresponsabilidad y la continuidad organizacional (Bravo *et al*., 2023).

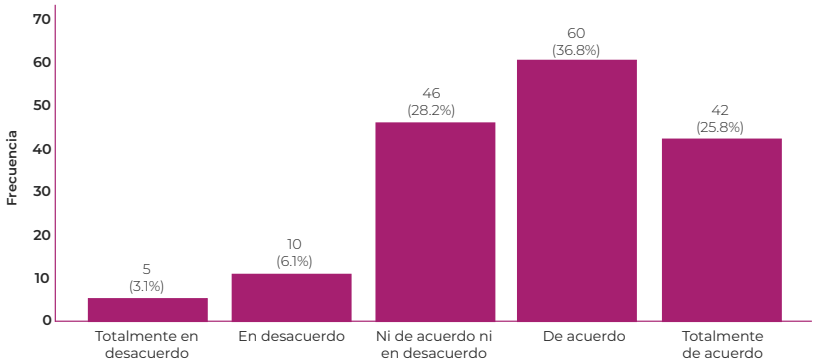
Integrar salidas de campo, diagnósticos participativos, el registro digital de evidencias y espacios de deliberación con apoyo de las TIC fortalece la agencia juvenil y su capacidad para interpretar y transformar su entorno. Cuando se enmarcan en proyectos con oportunidad real de acción, estas prácticas tienden a traducirse en compromisos ambientales sostenidos y en aprendizajes que combinan análisis socioecológico con habilidades digitales (Ardoin *et al*., 2020; Ballard *et al*., 2024). Desde esta perspectiva, la participación se entiende como un proceso de agencia situada que articula indagación, colaboración y responsabilidad comunitaria.

La Figura 3 muestra que el 62.4 % del estudiantado percibe que las TIC han ampliado su participación en iniciativas ambientales. Este resultado se ilustra en testimonios como el siguiente:

> Con los mapas que hicimos en línea pudimos mostrarle a la comunidad dónde había más problemas de basura y organizar jornadas de limpieza. (Estudiante, grado 9°, I. E. Palo Blanco)

Figura 3

Nivel de acuerdo: "las TIC me ayudan a participar más activamente en proyectos de sostenibilidad"



Estos datos evidencian que, además de facilitar la comprensión conceptual, las TIC actúan como catalizadoras de prácticas transformadoras en el contexto escolar (Hasin y Nasir, 2021; Hernández Almanza, 2021).

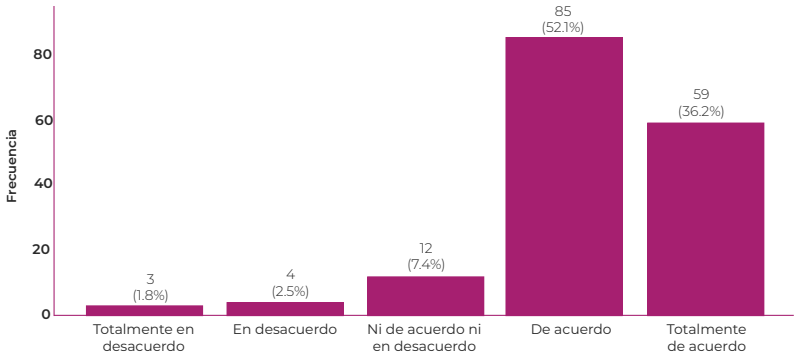
Potencial de las tic en la investigación escolar

Como se presenta en la Figura 4, el 88.3 % de los estudiantes expresó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con el uso de las TIC como apoyo para la investigación científica. En las entrevistas, varios docentes destacaron un cambio significativo en la manera en que los estudiantes se aproximan a procesos de indagación:

> Los estudiantes ahora consultan fuentes en línea y diseñan experimentos sencillos; antes no lo hacían por falta de confianza con la tecnología. (Docente, I.E. Las Puentes)

Figura 4

Opinión sobre el potencial de las TIC para impulsar la investigación científica ambiental



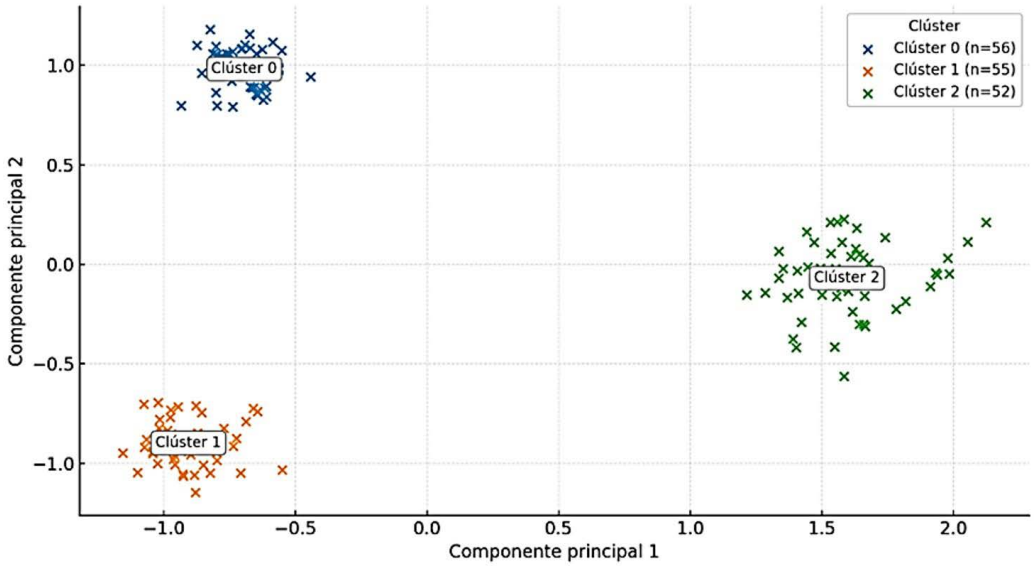
Este hallazgo refuerza la percepción de las TIC como mediadoras de experiencias investigativas desde edades tempranas (Cho y Park, 2023; Rodríguez-Loinaz *et al*., 2022).

Segmentación de perfiles estudiantiles

Un análisis multivariado con componentes principales permitió identificar tres perfiles de estudiantes (Figura 5).

Figura 5

Agrupamiento temático de percepciones estudiantiles sobre el uso de las TIC en la educación ambiental



Se observaron los siguientes clústeres:

- **Clúster 2:** alta disposición a capacitarse, elevado interés ambiental y experiencia previa en el uso de las TIC.
- **Clúster 1:** valoración positiva de las TIC con barreras de acceso asociadas a conectividad limitada o disponibilidad de dispositivos.
- **Clúster 0:** menor familiaridad tecnológica y percepciones más neutras sobre el valor educativo de las TIC.

Esta segmentación aporta insumos clave para el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas que se ajusten a los perfiles identificados.

Desafíos persistentes y brecha digital

Pese a los avances reportados, el 58.2 % de los estudiantes señaló que utiliza las TIC de manera ocasional, lo que evidencia limitaciones asociadas a problemas de

conectividad, escasez de equipos o insuficiente integración curricular. Este escenario coincide con las alertas planteadas por Barbosa Durán (2022) y Ayuy *et al*. (2025): la desigualdad digital sigue siendo un factor crítico en zonas rurales.

Cambios actitudinales y producción creativa

Los hallazgos cualitativos muestran que el 93 % de los estudiantes manifestó mayor compromiso con el cuidado ambiental tras participar en las actividades del modelo, mientras que el 91 % del profesorado reportó un aumento en la motivación y en la participación estudiantil. Durante el proceso, se produjeron más de 150 recursos digitales—incluyendo infografías, juegos interactivos, campañas escolares y mapas mentales—que fueron compartidos en espacios institucionales. Este aspecto fue destacado por un docente de la I. E. Palo Blanco:

> Nunca pensamos que los niños podían crear cosas tan innovadoras; ahora incluso proponen talleres para otras escuelas.

Estos hallazgos confirman que la combinación de tecnología, creatividad y conciencia ecológica se consolidó como un eje articulador del cambio pedagógico (Ntanos *et al*., 2018; Toma *et al*., 2023).

Discusión

La implementación del MIPST evidenció una relación coherente y consistente entre el uso pedagógico de las TIC y el fortalecimiento del aprendizaje ambiental en contextos rurales. Los resultados confirman la hipótesis inicial: el acceso mediado, contextualizado y culturalmente pertinente a herramientas digitales potencia no solo la comprensión conceptual, sino también la disposición activa del estudiantado hacia la sostenibilidad. El incremento del 18.5 % en el desempeño académico no constituye un indicador aislado; refleja una transición de prácticas expositivas hacia metodologías participativas en las que la interacción, la producción creativa y la colaboración adquieren centralidad (Herrera-Enríquez, 2023; Ramírez Suárez *et al*., 2023).

El uso funcional y autónomo de plataformas digitales por parte del 87 % del estudiantado confirma un proceso de alfabetización digital emergente que coincide con investigaciones que consideran las TIC como mediaciones que amplían la autonomía cognitiva y la capacidad de organización del conocimiento (Ilomäki y Lakkala, 2018; Ocampo-López *et al*., 2023). Aun así, la integración tecnológica no fue homogénea. Los clústeres identificados evidencian que la apropiación digital está condicionada por diferencias en infraestructura, experiencia previa y actitudes individuales, en línea con estudios que advierten la persistencia de brechas en territorios rurales (Barbosa Durán, 2022; González-González *et al*., 2021).

En este escenario, las tecnologías digitales adquieren sentido formativo cuando se articulan con una intencionalidad pedagógica orientada a la justicia socioecológica. Las TIC reconfiguran la ecología del aula al favorecer prácticas activas y situadas, donde los datos científicos se vinculan con experiencias campesinas y problemá-

ticas ambientales reconocidas como parte de la vida cotidiana (Hajj-Hassan *et al*., 2024). Sin embargo, la literatura coincide en señalar que la sostenibilidad de estas transformaciones depende de factores operativos (infraestructura, conectividad, formación docente) que requieren políticas estables, apoyos institucionales continuos y propuestas didácticas ajustadas al territorio (Mustafa *et al*., 2024). Cuando estas condiciones se atienden progresivamente, los entornos digitales permiten prácticas de indagación ambiental inaccesibles con recursos exclusivamente analógicos, como simulaciones climáticas, monitoreo ambiental con sensores de bajo costo o visualización georreferenciada (Wijanarko y Novitasari, 2024).

Una lectura sociocultural de lo digital permite comprender las TIC como mediaciones que reorganizan prácticas discursivas, accesos a la evidencia y relaciones de poder en el aula. Bajo este enfoque, la pregunta deja de ser cómo 'usar correctamente' la tecnología, para examinar desde qué propósitos, con qué actores y hacia qué formas de alfabetización ecológica crítica se emplean los recursos digitales (Giroux, 2020; Hajj-Hassan *et al*., 2024). Esta perspectiva amplía las posibilidades de diseñar trayectorias curriculares que articulen investigación, diálogo y acción con problemáticas socioambientales locales.

La correlación positiva entre percepción de usabilidad y disposición a capacitarse subraya la importancia de trabajar la accesibilidad cognitiva. La familiaridad tecnológica atribuida a las nuevas generaciones no garantiza, por sí sola, procesos sostenidos de integración pedagógica; se requieren escenarios donde la tecnología resulte comprensible, significativa y coherente con las culturas escolares (Rueda Ortiz y Quintana Ramírez, 2013). Nuestra intervención avanzó en esa dirección al promover una resignificación ética de las TIC como herramientas articuladas con el cuidado del entorno.

El 62.4 % del estudiantado señaló que las TIC ampliaron su participación en iniciativas ambientales. Este resultado refuerza la evidencia internacional que posiciona la tecnología como puente para la acción transformadora cuando se integra en dinámicas colaborativas con sentido comunitario (Hasin y Nasir, 2021; Hernández Almanza, 2021). La participación observada desbordó la ejecución de tareas asignadas e incluyó el análisis crítico de problemas locales, la elaboración de contenidos escolares y la organización de acciones ambientales, en línea con enfoques que vinculan agencia juvenil, alfabetización ecológica y construcción de ciudadanía crítica.

La pertinencia de estos procesos se acentúa en un contexto global en el que 2024 fue identificado como el año más cálido jamás registrado (ONU, 2025). En vista de lo anterior, la formación de niños, niñas y adolescentes como agentes activos en la protección ambiental se convierte en un imperativo educativo y ecológico.

Nuestros resultados se alinean con los propósitos de la Agenda 2030. La integración situada de las TIC contribuye simultáneamente a mejorar la calidad educativa (ODS 4), a reducir desigualdades territoriales (ODS 10) y a fortalecer la acción por el clima (ODS 13), siempre que se eviten abordajes fragmentados y se prioricen prácticas pedagógicas coherentes y culturalmente relevantes (Shulla *et al*., 2020).

En este estudio, el 88.3 % del estudiantado valoró positivamente el uso de las TIC como apoyo a la investigación ambiental, lo que amplía el repertorio metodológico hacia enfoques exploratorios y colaborativos (Doychinova, 2023; Rodríguez-Loinaz *et al*., 2022). La convergencia entre indagación escolar y tecnologías emergentes abre oportunidades de innovación, pero también plantea desafíos éticos y pedagógicos que deben ser atendidos en las políticas de formación docente y educación rural (Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez, 2018; Reddy, 2021).

La identificación de tres perfiles estudiantiles mediante análisis multivariado aporta evidencia para diseñar rutas pedagógicas diferenciadas y sensibles a la diversidad interna de las comunidades rurales. Este hallazgo refuerza la necesidad de estrategias flexibles que articulen equidad, pertinencia y sostenibilidad en la integración tecnológica (Araujo y Benati, 2019). Aunque este estudio presenta limitaciones derivadas de su alcance geográfico y temporal, también ofrece evidencia robusta para orientar investigaciones futuras que amplíen la escala territorial e involucren a familias y redes comunitarias en los procesos de apropiación tecnológica.

En conjunto, la intersección entre la pedagogía crítica, la participación estudiantil y el uso situado de las TIC muestra un potencial transformador significativo. Su impacto no es automático ni lineal; depende de condiciones materiales, marcos pedagógicos coherentes y compromisos institucionales sostenidos. Cuando estos elementos convergen, las TIC se consolidan como mediaciones éticas y culturales capaces de fortalecer la formación de sujetos que interpretan, deliberan y transforman su territorio.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación confirman que la integración pedagógica de las TIC en contextos rurales trasciende su valor instrumental y se configura como una mediación capaz de enriquecer la comprensión ambiental, activar la participación estudiantil y fortalecer la justicia socioecológica dentro de la escuela. El incremento del rendimiento académico—reflejado en una mejora del 18.5 % en el promedio general—no debe interpretarse como un resultado aislado, sino como el síntoma de una transición metodológica: del énfasis expositivo tradicional hacia experiencias de indagación, diálogo y producción creativa adaptadas al territorio.

El reconocimiento positivo de las TIC por parte del 88.3 % del estudiantado y la ampliación de su involucramiento en proyectos de sostenibilidad—reportado por el 62.4 %—evidencian que, cuando se inserta en prácticas curriculares culturalmente situadas, la mediación digital potencia la agencia juvenil y habilita procesos reflexivos sobre los problemas socioambientales que afectan la vida cotidiana en las comunidades rurales. Lejos de ser un simple facilitador, lo digital adquiere un espesor pedagógico que vincula conocimiento, afectividad y acción.

La identificación de tres perfiles diferenciados de apropiación tecnológica demuestra que la alfabetización digital rural no es homogénea y que la equidad no se garantiza únicamente con la provisión de dispositivos o conectividad. En consecuencia, los modelos pedagógicos deben asumir esta diversidad como un pun-

to de partida para diseñar trayectorias formativas flexibles, capaces de responder a experiencias, motivaciones y repertorios digitales profundamente disímiles. Esta variabilidad, lejos de constituir un obstáculo, abre oportunidades para desarrollar propuestas tecnopedagógicas más inclusivas y efectivamente sensibles al contexto.

Los resultados también ponen de relieve que la educación ambiental anclada en problemas territoriales reales representa un camino eficaz para consolidar aprendizajes significativos y prácticas de corresponsabilidad ecológica. En este marco, las TIC permiten ampliar la mirada del estudiantado, facilitar la visualización de datos, favorecer el análisis crítico y promover la comunicación de hallazgos hacia la comunidad, contribuyendo así a consolidar una alfabetización ecológica crítica y coherente con las demandas contemporáneas.

Por último, la puesta en práctica del MIPST demostró que es posible articular la innovación tecnológica, el enfoque de sostenibilidad y la justicia educativa mediante estrategias culturalmente pertinentes. En conjunto, los resultados aportan evidencia sólida de que la integración situada de las TIC contribuye de manera directa al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible, especialmente los ODS 4, 10 y 13, y fortalece la capacidad de las escuelas rurales para formar sujetos críticos, participativos y comprometidos con la transformación de su territorio. En esta confluencia entre pedagogía crítica, participación estudiantil y mediación digital reside el potencial más significativo de la educación ambiental en contextos de vulnerabilidad estructural.

Agradecimientos

Los autores agradecen a las instituciones educativas rurales del municipio de Zapatoca por su participación y apertura durante el desarrollo de esta investigación. Asimismo, expresan su reconocimiento a los docentes y estudiantes que contribuyeron de manera significativa al proceso de recolección de información y a la validación de las actividades pedagógicas implementadas.

Contribución de los autores

Luis Serrano-Ardila: conceptualización, metodología, investigación, administración del proyecto, análisis formal, redacción (borrador original).

Rubén Baena-Navarro: conceptualización, validación, análisis formal, visualización, redacción (revisión y edición).

Yulieth Carriazo-Regino: curación de datos, *software*, investigación, redacción (revisión y edición).

Declaración de la fuente de financiación

La presente investigación no recibió financiación externa proveniente de entidades públicas, privadas o institucionales. Este estudio fue desarrollado con recursos propios de los autores y con el respaldo académico de sus instituciones, sin intervención financiera en el diseño, la ejecución, el análisis o la redacción del manuscrito.

Conflicto de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés relacionado con la investigación, los resultados obtenidos o la publicación de este manuscrito.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este manuscrito, los autores no emplearon herramientas de inteligencia artificial generativa para redactar, analizar, interpretar o estructurar el contenido académico. El desarrollo conceptual, metodológico y argumentativo fue realizado íntegramente por los autores. Únicamente se utilizaron herramientas convencionales de corrección ortográfica y de estilo, sin impacto sustantivo en la construcción intelectual del artículo. Los autores asumen plena responsabilidad por el contenido final aquí presentado.

Referencias

Araujo, L. R. P., y Benati, K. R. (2019). Limites e possibilidades do uso das TIC como ferramenta para a educação ambiental. *Revista Monografias Ambientais, 17*, 7. https://doi.org/10.5902/2236130834847

Ardoin, N. M., Bowers, A. W., y Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological Conservation, 24*1, 108224. https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108224

Ayuy, A. N. C., González, M. M., y Sarango, R. A. C. (2025). Integración de los TICs en el aula rural: experiencias, desafíos y conclusiones. *Revista LATAM,* 6(3), 2234-2242. https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4107

Ballard, H. L., Lindell, A. J., y Jadallah, C. C. (2024). Environmental education outcomes of community and citizen science: A systematic review of empirical research. *Environmental Education Research, 30*(6), 1007-1040. https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2348702

Barbosa Durán, W. A. (2022). The gap in access to information and communication technologies in rural Colombia. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology, 2*(1), 513-515. https://doi.org/10.48175/IJARSCT-5713

Bravo, G. P., Castillo, M. E., Díaz, L., y Valenzuela, S. (2023). Determinants of the implementation of participatory actions in environmental education with children and adolescents in Chile. *Environmental Education Research, 30*(5), 794-806. https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2240042

Brečka, P., Valentová, M., y Tureková, I. (2022). Digital technologies in environmental education. *TEM Journal, 11*(2), 726-730. https://doi.org/10.18421/TEM112-28

Cho, Y., y Park, K. S. (2023). Designing immersive virtual reality simulation for environmental science education. *Electronics, 12*(2), 315. https://doi.org/10.3390/electronics12020315

Cicchino, A. S., Weinberg, A. E., McMeeking, L. B. S., y Balgopal, M. M. (2023). Critical pedagogy of place to enhance ecological engagement activities. *Conservation Biology, 37*(2), e14023. https://doi.org/10.1111/cobi.14023

Doychinova, K. (2023). Teaching methods based on constructivism in environmental education. *Acta Scientifica Naturalis, 10*(2), 97-108. https://doi.org/10.2478/asn-2023-0017

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2da ed.). Bloomsbury. https://www.bloomsbury.com/uk/on-critical-pedagogy-9781350144996

González-González, C. S., Muñoz-Arteaga, J., y Collazos, C. A. (2021). Educational inclusion through ICT. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 16*(4), 352-354. https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3137256

Hajj-Hassan, M., Chaker, R., y Cederqvist, A.-M. (2024). Environmental education: A systematic review on the use of digital tools for fostering sustainability awareness. *Sustainability, 16*(9), 3733. https://doi.org/10.3390/su16093733

Hasin, I., y Nasir, M. K. M. (2021). The effectiveness of the use of information and communication technology (ICT) in rural secondary schools in Malaysia. I*nternational Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10*(1), 618-626. https://eric.ed.gov/?id=EJ1289656

Hernández Almanza, G. A. (2021). Metodología TIC en la enseñanza de educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 23*(40), 129-145. https://doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2461

Herrera-Enríquez, V. N. (2023). Estrategias de aprendizaje híbrido para mejorar la equidad educativa en zonas rurales. *Revista Ciencia y Medioambiente, 1*(1), 10. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/10

Hurtado, J. (2015). *El proyecto de investigación: comprensión holística de la metodología y la investigación* (8a ed.). Ediciones Quirón.

Ilomäki, L., y Lakkala, M. (2018). Digital technology and practices for school improvement: Innovative digital school model. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 13*(1), 1-15. https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8

Ma, L., Shahbaz, P., Haq, S. ul, y Boz, I. (2023). Exploring the moderating role of environmental education in promoting a clean environment. *Sustainability, 15*(10), 8127. https://doi.org/10.3390/su15108127

Marianty, D., Lerik, M. D. C., y Anakaka, D. L. (2021). Academic confidence in students of the Faculty of Public Health, University of Nusa Cendana. *Journal of Health and Behavioral Science, 3*(2), 118-129. https://doi.org/10.35508/jhbs.v3i2.3603

Martinez, L., y Moreno Sierra, D. F. (2022). Educación ambiental crítica freireana: análisis de corrientes y aportes para la formación de profesores. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (52)*, 47-64. https://doi.org/10.17227/ted.num52-16501

Molina-Pacheco, L. E., y Mesa-Jiménez, F. Y. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 9*(21), 75-90. https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924

Mustafa, F., Nguyen, H. T. M., y Gao, X. (2024). The challenges and solutions of technology integration in rural schools: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research, 127*, 102380. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102380

Naciones Unidas (ONU) (2025). *El 2024 fue el año más caliente jamás registrado, superando por 1,5 °C el nivel preindustrial*. UN News. https://news.un.org/es/story/2025/01/1535626

Ntanos, S., Kyriakopoulos, G. L., Arabatzis, G., Palios, V., y Chalikias, M. (2018). Environmental behavior of secondary education students: A case study at Central Greece. *Sustainability, 10*(5), 1477. https://doi.org/10.3390/su10051663

Ocampo López, C., Muñoz Blandón, O., Rendón Castrillón, L., y Ramírez Carmona, M. (2023). Post digital learning for rural development: A case study of open Biotec MOOCs in Colombia. *Future Internet, 15*(4), 141. https://doi.org/10.3390/fi15040141

Ramírez Suárez, V., Acosta Castellanos, P. M., Castro Ortegon, Y. A., y Queiruga Dios, A. (2023). Current state of environmental education and education for sustainable development in primary and secondary schools in Boyacá, Colombia. *Sustainability, 15*(13), 10139. https://doi.org/10.3390/su151310139

Reddy, C. (2021). Environmental education, social justice and teacher education: Enabling meaningful environmental learning in local contexts. *South African Journal of Higher Education, 35*(1), 161-177. https://doi.org/10.20853/35-1-4427

Rodríguez Loinaz, G., Ametzaga Arregi, I., y Palacios Agundez, I. (2022). ICT tools and citizen science: A pathway to promote science learning and education for sustainable development in schools. *Journal of Biological Education, 58*(3), 609-625. https://doi.org/10.1080/00219266.2022.2092192

Rueda Ortiz, R., y Quintana Ramírez, A. (2013). *Ellos vienen con el chip incorporado: Aproximación a la cultura informática escolar* (3a ed.). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. https://core.ac.uk/download/pdf/326433502.pdf

Shulla, K., Filho, W. L., Lardjane, S., Sommer, J. H., y Borgemeister, C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for Sustainable Development. *International Journal of Sustainable Development y World Ecology, 27*(5), 458-468. https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1721378

Toma, F., Ardelean, A., Grădinaru, C., Nedelea, A., y Diaconu, D. C. (2023). Effects of ICT integration in teaching using learning activities. *Sustainability, 15*(8), 6885. https://doi.org/10.3390/su15086885

Voncken, L., Albers, C. J., y Timmerman, M. E. (2019). Improving confidence intervals for normed test scores: Include uncertainty due to sampling variability. *Behavior Research Methods, 51*(2), 826-839. https://doi.org/10.3758/s13428-018-1122-8

Wijanarko, T., y Novitasari, S. D. (2024). Digital technology to support environmental education in schools. AIP *Conference Proceedings, 2940*, 020021. https://doi.org/10.1063/5.0234689

Yang, C., Wang, T., y Xiu, Q. (2025). Towards a sustainable future in education: A systematic review and framework for inclusive education. *Sustainability, 17*(9), 3837. https://doi.org/10.3390/su17093837

Citar artículo como:
Serrano-Ardila, L., Baena-Navarro, R. y Carriazo-Regino, Y. (2026). Educación ambiental mediada por las TIC: transformación pedagógica en escuelas rurales vulnerables de Colombia. *Educación y Ciudad*, (50), e3467. https://doi.org/10.36737/01230425.3467

Fecha de recepción: 27 de julio de 2025
Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2025

CC BY NC SA

educación y Ciudad 50

IDEP

https://doi.org/10.36737/01230425.3615

Pedagogías mestizas: una propuesta epistémica para educación intercultural en Colombia y Latinoamérica

Mestizo pedagogies: An epistemic proposal for intercultural education in Colombia and Latin America

Jorge Orlando Ramos Guerrero[1]
Andrés Felipe Martínez Castro[2]
Liliam Mafla Ortega[3]

Resumen

Las pedagogías emergentes han abierto la posibilidad de que surjan disertaciones sobre conocimientos localizados, comunitarios y contra-hegemónicos. Sin embargo, no existe una teoría pedagógica integradora cuyo foco sea el diálogo entre los saberes culturales y la academia. Por lo tanto, en este artículo de reflexión se debate sobre la trascendencia del diálogo intercultural, la educación intercultural y el currículo intercultural en los procesos pedagógicos en el territorio colombiano y latinoamericano, caracterizados por su riqueza y diversidad cultural. Para ello, se presenta una reflexión profunda sobre las interrelaciones entre escuela, comunidad, saberes y conocimientos desde la propuesta de pedagogías mestizas como dispositivo mediador, alrededor del cual convergen múltiples epistémica, culturas, subjetividades y cosmogonías en el contexto de Pasto, Nariño el cual puede extrapolarse a Colombia y Latinoamérica. De esta manera, a través de un currículo intercultural, la escuela, la pedagogía y el maestro aportan a la justicia epistemológica, mediante la vitalización y la validación de los saberes de los territorios y las comunidades y su integración a la academia. Este proceso fortalece la identidad cultural de los estudiantes, los docentes y las comunidades. Además, fomenta

[1]Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, magister en Pedagogía, doctor (c) en Pedagogía de la Universidad Mariana. Docente de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Nariño, Colombia. Correo: jorge.ramos.guerrero@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8556-1867

[2]Filósofo, economista, doctor en Filosofía. Docente del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Mariana, Colombia. Correo: andresmartinezc1991@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6082-2570

[3]Doctora en Educación, especialista en Pedagogía del Folclor, licenciada en Artes Plásticas, directora del Programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad Mariana, Colombia. lmaflao@umariana.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8077-0851

CC BY NC SA

un sentido de pertenencia, de identidad y de respeto por la diversidad, y contribuye a restaurar los tejidos comunitarios, fortalecer la cohesión social y conseguir la paz mediante la formación en la diversidad.

Palabras clave: pedagogías emergentes, diálogo intercultural, currículo intercultural, dispositivo pedagógico, justicia epistémica

Abstract

Emergent pedagogies have opened the possibility for discussions on localized, community-based, and counter-hegemonic forms of knowledge to emerge. However, there is no integrative pedagogical theory that focuses on the dialogue between traditional and academic knowledge. Therefore, this reflection article discusses the significance of intercultural dialogue, intercultural education, and the intercultural curriculum in pedagogical processes within the Colombian and Latin American territories, which are characterized by their cultural richness and diversity. To this effect, a deep reflection is presented on the interrelationships between school, community, and knowledge from the perspective of *mestizo* pedagogies as a mediating device, around which multiple epistemologies, cultures, subjectivities, and cosmogonies converge in the context of Pasto, Nariño—which can be extrapolated to Colombia and Latin America. Thus, through an intercultural curriculum, school, pedagogy, and teachers contribute to epistemological justice by revitalizing and validating the knowledge of territories and communities and integrating it into academia. This process strengthens the cultural identity of students, teachers, and communities. In addition, it fosters a sense of belonging, identity, and respect for diversity, and it contributes to restoring the social fabric of communities, strengthening social cohesion, and achieving peace through education in diversity.

Keywords: emergent pedagogies, intercultural dialogue, intercultural curriculum, pedagogical device, epistemic justice

Introducción

La mayoría de los países latinoamericanos son pueblos mestizos que emergen de hibridaciones culturales y sociales. En consecuencia, existe una diversidad de costumbres, tradiciones, cosmovisiones, objetos y prácticas que configura la identidad de las comunidades que cohabitan estos territorios. En este proceso histórico-social, la interculturalidad es una característica presente en la forma de pensar, ver, interpretar y afrontar la existencia—y, por lo tanto, en la forma de construir saberes y conocimientos. Este encuentro de pueblos y culturalidades debe considerarse en las dinámicas educativas, pedagógicas y curriculares, pues la mayoría de los agentes educativos en el territorio colombiano y latinoamericano no están al margen de la cultura ni del territorio donde se instalan; más bien, hacen parte de ellos. En este contexto, las instituciones educativas están en constante contacto con los territorios simbólicos donde prestan su servicio educativo.

Así las cosas, las pedagogías tradicionalistas y críticas no deberían responder a una única línea de pensamiento y conocimiento—como generalmente ocurre—, sino constituirse en *pedagogías mestizas* que permitan la reflexión del hecho educativo desde diversas posturas y epistemes derivados de esta mezcla, que no solo es histórica, social y biológica, sino también epistemológica, cosmogónica y cultural.

Por lo tanto, en este artículo de reflexión se debate sobre la trascendencia del diálogo, la educación y el currículo intercultural en los procesos pedagógicos en el territorio nariñense, colombiano y latinoamericano. Para ello, se analizan algunas alternativas de cambio en las interrelaciones entre escuela, comunidad, saberes y conocimientos desde la propuesta de pedagogías mestizas como dispositivo mediador, alrededor del cual convergen múltiples epistemologías, culturas, subjetividades y cosmogonías en el contexto de Pasto, Nariño, que contribuyen a la consolidación de la justicia epistémica en los territorios mestizos y pueden extrapolarse a Colombia y Latinoamérica.

La escuela, la pedagogía, el currículo y los maestros, en su mayoría, han sido reproductores pasivos de discursos eurocéntricos (Mora García, 2021), validados por la institucionalidad, que contribuye con la hegemonía epistémica y pedagógica (Vilchis Jardón, 2022) y relega 'otros' saberes y 'otras' formas de construcción de conocimientos como las que se presentan en la cotidianidad, en la familia, en la vereda, en la calle, en el barrio o en la plaza (Walsh, 2014). Esto ha sucedido con los pueblos originarios de Latinoamérica, los afrocolombianos, los campesinos y los mestizos (Castaño Urdinola y Narváez Medina, 2020; Monnet, 1999). Sumado a ello, las políticas educativas nacionales e internacionales aplicadas en Colombia y plasmadas en documentos como los *Lineamientos curriculares* (MEN, 1998), los *Estándares básicos de competencias* (MEN, 2006) y los *Derechos básicos de aprendizaje* en sus dos versiones, (MEN, 2015, 2016) evidencian que, por lo general, se adoptan directrices educativas sin evaluar su impacto en el pensamiento colectivo de las comunidades. Una consecuencia de ello es el dilema entre los conocimientos que se importan y los saberes que se producen en el territorio. Desde tiempos coloniales, esta disyuntiva favorece lo extranjero, pues la geopolítica del conocimiento (Walsh, 2009; Monroy, 2019) menosprecia los saberes propios de las comunidades mestizas

y multiculturales que habitan en Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) y Latinoamérica.

Por lo anterior, es fundamental pensar en pedagogías emergentes en los territorios que gesten formas de asumir, diseñar y gestionar los procesos pedagógicos desde miradas locales para diversificar las formas de construir e interpretar la historia y la realidad. Estas nuevas pedagogías mestizas han de ser abiertas, dinámicas e integradoras, y se han de configurar en puntos de convergencia entre la ciencia, la academia, la epistemología, los saberes, las culturas y las cosmogonías de las comunidades mestizas.

En la ruta para sustentar nuestra propuesta de pedagogías mestizas, (i) se reflexiona a fondo sobre la noción de *pedagogía*, (ii) se explora y se reflexiona sobre la noción de *interculturalidad* y (iii) su aplicación como fuente de justicia epistémica en la educación intercultural en contextos multiculturales como los latinoamericanos, (iv) se discute el currículo como instancia de articulación de la propuesta, (v) se presenta una sección de conclusión y se brindan algunas recomendaciones en torno a las pedagogías mestizas como bases teóricas para una educación intercultural en los territorios mestizos latinoamericanos y (vi) se presenta una discusión con otras visiones de la pedagogía.

Reflexiones sobre pedagogía

La pedagogía, más que un saber construido y estable, es un dispositivo de mediación. Díaz Villa (2018) afirma que está vinculada al devenir social, político, cultural y educativo de cada época y a los contextos en los que se habita. Sin embargo, con preguntas como "¿qué es el aprendizaje?, ¿cómo aprenden los niños? o, ¿cómo aprender o enseñar mejor?" (Díaz Villa, 2018, p. 6) se la reduce a la instrumentalidad cognitiva, i.e., a fortalecer competencias y conocimientos específicos, convirtiendo al ser humano en un recurso que aporta al sistema, pero con escaso pensamiento crítico, con profundas desconexiones socioemocionales, con poca creatividad y visión holística, alejado de la realidad política, social, intercultural y humana. Desde esta perspectiva, las pedagogías tradicionales han validado únicamente los conocimientos científicos y académicos, permitiendo que la hegemonía neoliberal se apropie de sus discursos y sus prácticas para moldear de alguna manera el pensamiento y controlar todos los ámbitos de la vida, incluso la educación y las relaciones personales (Guzmán, 2017), dejando a un lado los saberes cotidianos y culturales de las familias y las comunidades, rompiendo las relaciones de los pueblos consigo mismos y con su entorno (Mora García, 2021; Vilchis Jardón, 2022).

De esta manera, la pedagogía hegemónica organiza y dinamiza los discursos y las acciones que intervienen en la construcción de subjetividades desde la escuela (Díaz Villa, 2018). Con ello, la cultura y la ideología dominantes determinan qué fracciones del saber reconfiguran con su discurso y deciden la manera de transmitirlo a las nuevas generaciones. Dicho saber se legitima mediante la institucionalidad, con fuerzas como la administración, la política, el control y la disciplina, involucrando al maestro únicamente como sujeto enunciador y reproductor de un discurso también hegemónico (Díaz Villa, 2001).

No obstante, la pedagogía también está presente en la vida comunitaria. Toda experiencia que posibilite aprendizajes está mediada por la pedagogía, en espacios y momentos donde se construyen saberes, quizá de forma vicaria, empírica o espontánea. En ese encuentro se establece qué, cómo, cuándo y por qué aprender o enseñar determinadas prácticas y saberes—los cuales, además de científicos, académicos y técnicos, son también culturales y humanos (Vilchis Jardón, 2022), pero muchas veces se quedan al margen de la vida escolar.

Hay que tener presente que la pedagogía tiene sus raíces en el territorio, entendido este último como un constructo social y cultural con un valor simbólico para quien lo habita—por lo que es un producto de la interacción humana (Castaño Urdinola y Narváez Medina, 2020; Monnet, 1999). Escuela y territorio se afectan mutuamente porque el territorio influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la escuela contribuye a la formación de ese tejido simbólico. La formación de los miembros de las comunidades se ve afectada por las prácticas escolares; los ciudadanos escolarizados cambian sus perspectivas y formas de vida, y luego influyen sobre la misma institución en una relación circular. El territorio es hábitat (Leff, 1998), un lugar vivo con las prácticas y los sentidos propios de ciertos grupos humanos (Chanampa y Lorda, 2020). Por ello, vincular la educación con el territorio es indispensable para construir saberes significativos, útiles y con valor académico, científico, simbólico, intercultural e identitario para cimentar la convivencia en la diversidad.

De aquí que, a fin de revalorar la fuerza de la pedagogía y su impacto social y cultural, es necesario desvincularla de sus ataduras con la hegemonía y asumirla como dispositivo para la reflexión y organización de un diálogo que oriente el diseño y la gestión de un currículo diferente, diverso, dinámico e incluyente que responda a las realidades de diversidad cultural que habitan las instituciones educativas. Esto es posible si se piensa en unas pedagogías del encuentro, en unas pedagogías interculturales que integren la diversidad de epistemes y métodos tanto científicos como empíricos, en unas *pedagogías mestizas* que funjan como dispositivos y epicentros de pensamiento, transferencia y encuentro cultural (Bernstein, 1990), en pedagogías mestizas que reconfiguren los modos de pensar, actuar, ver, interpretar y relacionarse con el mundo, y que siembren la semilla de un pensamiento mestizo en territorios mestizos.

La interculturalidad como posibilidad de encuentro pedagógico

Es oportuno precisar que la culturalidad abarca mucho más que tradiciones y costumbres; configura los esquemas mentales de comprensión de la realidad interna y externa a partir de las formas de sentir, pensar, ser y actuar de cada persona (Ramos *et al*., 2014). La culturalidad determina las formas de vivir, los imaginarios, los saberes, las cosmogonías y las creencias que permiten caracterizar a un sujeto o una comunidad para comprender el porqué de sus actuaciones cotidianas, *i.e*., la cultura está tan inmersa en el sujeto como el sujeto está inmerso en su cultura—de ahí que esta sea parte de su identidad.

Desde esta mirada, la cultura no es una construcción exógena al sujeto, sino parte de él. Por ello, los procesos educativos y pedagógicos deben considerarla en sus

discursos y prácticas. Así, se otorga mayor sentido y significado a los aprendizajes y, al acercarse a las particularidades de cada contexto, de cada territorio y de cada sujeto, se facilita la comprensión, la construcción y el uso de aprendizajes significativos al interior y fuera de la escuela (Regazzoni, 2007). Al respecto, Vygotsky (1931) señala que los aspectos culturales son la base del pensamiento y del lenguaje que permiten al individuo adaptarse a su comunidad y a su entorno a través del lenguaje simbólico que lo incorpora al grupo social, situación que redunda en el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales como parte de la formación integral de los aprendices.

Ahora bien, así como los sujetos no viven aislados, las comunidades tampoco. Siempre hay encuentro, roce, diálogo, contacto con otros; esto es *interculturalidad*, que es mucho más que las tradiciones, las costumbres y las formas de vida de los pueblos originarios, los cabildos y los resguardos indígenas. La interculturalidad comprende procedimientos de construcción de 'otros' tipos de conocimientos, de 'otro' constructo social y de 'otra' sociedad, desde la cual se asume una postura de resistencia frente a la injusticia epistémica que continúa imperando con la modernidad y la globalización (Walsh, 2014; Acosta, 2019).

Por otro lado, la interculturalidad sigue tomando fuerza debido al interés de organizaciones no gubernamentales en políticas educativas y sociales (Walsh, 2014; Acosta, 2019). Más que una categoría conceptual, la interculturalidad se debe entender como forma 'otra' de construir y comprender hechos, ya sea de tipo político, social, educativo o pedagógico. Hablar de interculturalidad es hablar de interacción y de la presencia viva de múltiples culturas en igualdad de condiciones y la contingencia de culturas compartidas, construida en el diálogo, en respetuosa y mutua actitud de acogida (Soler, 2019). Entonces, más que un concepto, es una práctica comunitaria distinta y un proyecto social, político y pedagógico diverso que propende por un espacio-tiempo de encuentro en la diversidad.

En otras palabras, la interculturalidad debe considerarse como una experiencia sin restricciones ni obligaciones, *i.e.*, que fluye naturalmente en el encuentro con el otro, sin coacción, que surge espontáneamente de las relaciones subjetivas y colectivas, donde las tensiones son parte y posibilidad del encuentro, un espacio de diálogo, conversación y construcción de acuerdos y desacuerdos, pues reducir el encuentro solo al consenso es negar lo diferente. La diversidad es la fuerza que une al colectivo y le da identidad, no desde la visión tradicional de este concepto, sino desde una identidad comunitaria, plural y heterogénea. Así, la interculturalidad es también una propuesta ética de convivencia (Soler, 2019) que involucra actitudes y maneras de comportarse e interrelacionarse. Más que una idea abstracta y lejana, es una forma de ver la realidad inmediata; hace parte de la subjetividad—de la personalidad—cuando se reconoce y se parte de la diversidad como constitutiva del encuentro con el otro.

En conclusión, la interculturalidad puede entenderse a partir de cuatro consideraciones: la primera surge de un reconocimiento de la diversidad de ideas, culturas, lenguajes y subjetividades presentes en la sociedad y en el aula, provenientes, como en el caso de Latinoamérica, de tradiciones, culturas y pueblos diversos; la segunda

tiene que ver con la posibilidad de encuentro pedagógico entre estas distintas culturalidades, *i.e.*, el reconocimiento de la mediación pedagógica entre los distintos saberes y prácticas que ya hacen parte de la formación de los estudiantes; la tercera constituye una propuesta ética de respeto y crecimiento conjunto en la sociedad y en el aula, reconociendo la diversidad no solo como un punto crítico a intervenir, sino como una posibilidad de conocimiento y de co-construcción del saber; y la cuarta se relaciona con la búsqueda conjunta y la creación de una culturalidad en que la diversidad se viva y se perciba como una fuente de saberes.

Por lo anterior, la búsqueda de modos distintos de pensar, conocer, sentir y actuar debe incluir pedagogías diversas que permitan revitalizar aquellas que han sido segregadas y que han resistido el paso homogenizante del sistema educativo occidental. Las mingas, las conversaciones con los mayores, las percepciones de y las relaciones con la madre naturaleza, la sabiduría ancestral presente en la mitología local y las formas de sentir su esencia y su existencia, entre otras, deben ser parte de la escuela. En este orden de ideas, es posible mirar lo pedagógico desde diversas líneas de pensamiento para contrarrestar los efectos de la geopolítica del conocimiento (Monroy, 2019; Walsh, 2009a) y visibilizar las cosmogonías, las historias, los saberes, los conocimientos y las costumbres locales. En este contexto, las pedagogías mestizas emergen para vivificar esas formas 'otras' de pensar el sujeto y en la sociedad, para re-valorar lo distinto y para crear un espacio pedagógico heterogéneo donde todos nos sintamos en casa, con la intencionalidad formativa de construir un pensamiento y una sociedad diversa, plural y heterogénea.

Educación intercultural en contextos multiculturales

El contexto multicultural se entiende como espacio donde coexisten diversos grupos culturales con sus propias costumbres, lenguas y valores, al interior de un mismo territorio local, regional, nacional o social (Bernabé Villodre, 2007). Si bien afirma la pluralidad cultural, autores como Schmelkes (2007) señalan que este concepto se enfoca primordialmente en la tolerancia pasiva de las diferencias, sin abordar necesariamente la interacción entre los grupos, lo que significa que la multiculturalidad puede coexistir con la segregación o la discriminación, pues no implica una interacción activa y recíproca o un diálogo equitativo, que son características propias de la interculturalidad.

Dadas las condiciones multiculturales en los territorios nariñenses, colombianos y latinoamericanos, donde la diversidad cultural es parte de la identidad, se colige la urgencia de posibilitar escenarios para desplegar una educación intercultural que, desde sus múltiples visiones, genere una nueva forma de pensar y gestionar el hecho pedagógico. Con ello, se hace frente a la injusticia epistémica que se ha instaurado desde los currículos monoculturales. Dicha injusticia se ha venido agenciando de dos formas, afectando al ser mestizo en su condición de sujeto de conocimiento: la injusticia testimonial y la injusticia hermenéutica. La primera se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido, *i.e.*, no se reconocen sus saberes; se difumina su voz, su identidad y su historicidad. La segunda se produce cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo

relativo a la comprensión de sus experiencias sociales. En otras palabras, se podría afirmar que "la causa de la injusticia testimonial es un prejuicio en la economía de la credibilidad, mientras que la de la injusticia hermenéutica son prejuicios estructurales en la economía de los recursos hermenéuticos colectivos" (Friker, 2017, pp. 17-18).

En el campo pedagógico, la injusticia epistémica sucede cuando, a través de los currículos monoculturales y hegemónicos, se anula la capacidad de un sujeto o de una comunidad para transmitir y construir sus conocimientos, y, además, se disminuye el sentido de sus experiencias y vivencias culturales y sociales. Esto invalida la capacidad de los estudiantes, de sus familias y también de los profesores para transmitir o construir saberes y conocimientos con pedagogías alternativas no institucionalizadas y dar sentido a las experiencias sociales en sus comunidades y contextos específicos. Asimismo, la injusticia testimonial se instaura silenciosamente cuando los saberes que son 'testimoniados' por los cultores y sabedores de sus comunidades son minimizados en las instituciones educativas al no pertenecer a las redes oficiales de circulación y validación del conocimiento occidental o la geopolítica del conocimiento. Por otro lado, la injusticia hermenéutica es evidente cuando estos mismos saberes se expresan en imaginarios, conceptos, dialectos, idiomas y sistemas simbólicos autóctonos o regionales y—por tanto—ajenos a los centros intelectuales hegemónicos, por lo que se vuelve difícil de reconocer hermenéuticamente dicho saber y se procede a anularlo. Las concepciones del saber y el conocimiento están interconectadas con la cultura, con las cosmogonías, con las creencias locales. Es por ello que se requiere de una hermenéutica local para ser entendido, *i.e*., el saber no es—necesariamente—accesible para quienes se acercan desde una visión occidental tradicional del conocimiento.

Asimismo, con el pretexto de la interculturalidad, fuerzas económicas y de poder utilizan el sistema educativo y, bajo la idea de capacitación, han impulsado a miembros de las comunidades campesinas e indígenas—principalmente hombres—para que ingresen al mercado laboral en condiciones indignas y tras procesos de aculturación. Duque-Cardona (2019) complementa lo anterior afirmando que los lenguajes y discursos de la lectura y la escritura en las bibliotecas y en la escuela corresponden a ideologías políticas y socioculturales eurocéntricas, y que es necesario pensar el lenguaje intercultural como una oportunidad de encuentro entre la heredad cultural y lo que la colonización aún intenta desaparecer.

Por todo lo anterior, es preciso hablar de educación intercultural en los contextos multiculturales, de una educación intercultural territorializada y contextualizada que valide esos sistemas simbólicos locales y que los proyecte hacia la globalidad sin difuminar sus lenguajes, de una educación y una pedagogía intercultural que legitimen distintos agentes, escenarios, formas y propósitos de interconstrucción de saberes (Suárez, 2022). No obstante, en los países de América Latina, la interculturalidad se ha convertido en una lucha por la justicia social por parte de diversos sectores, pero hasta ahora al margen de la escuela. Así, Ortega *et al*. (2020) cuestionan la colonialidad presente en las prácticas educativas y denuncian el predominio del currículo monocultural porque no tiene en cuenta los saberes ancestrales—en este orden de ideas, la educación sigue siendo gestionada desde la visión occidental.

Es clara la necesidad de construir identidades socioculturales subjetivas y comunitarias en el territorio latinoamericano que permitan una nueva mirada al acto educativo desde la óptica intercultural y mestiza como experiencia de mutua afectación entre los interlocutores, cuyo propósito, más allá de intercambiar información, sea relacionar culturas y tejer saberes en reciprocidad democrática. La educación intercultural debe pensarse desde la diversidad de diversidades (Collins, 2000), teniendo en cuenta esas diferencias sutiles que también suelen estar presentes en los pequeños grupos, para propender por la formación de múltiples líneas de pensamiento, de comprensión, de organización y de construcción de subjetividades, comunidades y territorios simbólicos y geográficos, permitiendo vivificar la diversidad de saberes, teneres y sentires en diálogo espiral con los conocimientos de la ciencia y de la academia. De lo anterior se infiere que, dado el momento histórico que atraviesa Latinoamérica, es fundamental pensar pedagogías mestizas que propendan por la justicia epistémica desde una educación intercultural y que, desde una postura más amplia, permitan configurar una propuesta curricular intercultural que integre la diversidad de culturalidades, sus saberes, sus costumbres, sus vivencias y sus sentires y las legitime en un diseño y una gestión curricular situados.

El currículo intercultural como dispositivo de gestión de las pedagogías mestizas

Como se ha señalado, las pedagogías mestizas y la educación intercultural son una urgencia manifiesta que se debe materializar en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esto se alcanza con el currículo, que orienta el pensar, el hacer y el devenir escolar y que valida el conocimiento tanto en la comunidad como en la sociedad y en la escuela porque organiza, clasifica, pondera, plantea, gestiona y evalúa lo que se enseña y aprende (Bernstein, 1982), constituyéndose en la ruta a seguir para que la institución y los docentes operen el proyecto educativo en un determinado contexto (Coll, 1991). Los dos autores mencionados coinciden en que el currículo es un dispositivo de organización de las acciones pedagógicas en la escuela que facilita las prácticas de aula en contextos particulares, así como—por ello—la instancia para la articulación de una propuesta pedagógica mestiza.

El currículo relaciona la escuela, la cultura y la sociedad a partir de un proyecto educativo que media entre los saberes que aprendemos por herencia y los que se desarrollan en la institución (Sacristán, 1989). De igual manera, vincula la teoría (lo que se piensa y se sabe: ideas, imaginarios, supuestos y aspiraciones) y la práctica (lo que se hace: metodologías, didácticas, técnicas y actividades) en las condiciones particulares donde habita la escuela. El currículo, como proceso de investigación en constante movimiento, cuestiona las teorías y las prácticas que los maestros materializan en su acción educativa (Carr y Kemmis, 1986, citados por Mckernan, 1999). El currículo no es un camino cerrado ni plano con un destino fijo, sino una guía con sus posibilidades de adaptación y reformulación permanente.

En definitiva, el currículo es un dispositivo de diseño y gestión pedagógica que garantiza la implementación—eso sí, flexible—de las normas, los planes, los proyectos y las metas educativas y pedagógicas establecidos en tiempos, espacios, responsabilidades, intencionalidades y propósitos socioculturales, instaurados en contextos es-

pecíficos para que sean pertinentes, consecuentes, válidos y alcanzables, orientados desde una perspectiva de sujeto, humanidad, comunidad y sociedad ideal y acordes con las necesidades y expectativas contemporáneas. Es a través del currículo que se materializan las teorías pedagógicas, pues permite llevar al aula y hacer enseñables y aprendibles los saberes y conocimientos de las disciplinas artísticas, científicas y culturales.

Ahora bien, en contextos multiculturales e interculturales, es necesario y pertinente implementar un currículo integrador, diverso, polifacético, flexible, adaptable y dinámico, un currículo dialógico y dialogante, un currículo intercultural que coadyuve a la reconciliación científica y a la justicia epistémica, social y cultural mediante la recuperación, visibilización, reactivación e integración de los saberes ancestrales, pero no como objetos históricos, sino como conocimientos vivos que ayudan a comprender la realidad actual desde múltiples visiones (Walsh, 2007; Monroy, 2019). Se trata de un currículo intercultural que, desde las pedagogías mestizas, acoja modos 'otros' de pensar, de aprender y de enseñar, que cruce las fronteras del aula para proyectarse como posibilidad de encuentro con la comunidad en el marco de la educación intercultural, un currículo intercultural que contribuya con la decolonización del saber, del hacer y del discurso pedagógico y, por consiguiente, a decolonizar las practicas pedagógicas.

En este sentido, Escudero *et al*. (1994) señala que es urgente transformar la educación y la pedagogía, pero para ello hay que pensar otra forma de concebir la sociedad en la que vivimos, otro concepto de humanidad, de conocimiento y de sujeto. Coherente con ello, se debe diseñar y gestionar un currículo diferente como una respuesta sociocultural y pedagógica que trascienda la formación tradicional hacia una holística y multidimensional. Sin duda, esto requiere de cambios estructurales basados en la apertura a nuevas epistemologías contextuales de la cultura y su proyección hacia el diseño y la gestión curricular para facilitar los cambios, *i.e*., a través del currículo se deben repensar las necesidades del sujeto que aprende en relación con los desafíos de una nueva sociedad.

Dentro de estas nuevas epistemologías, es necesario instaurar un nuevo campo de reflexión que abarque la educación y el currículo intercultural en el contexto, ., las pedagogías mestizas como mediaciones en la construcción de conocimientos de las comunidades—igualmente mestizas—en su genealogía histórica, epistémica, cosmogónica, biológica y cultural.

En el contexto social, histórico, cultural y—sobre todo—epistémico y epistemológico que caracteriza al pueblo nariñense, colombiano y latinoamericano, se mezclan, en un movimiento constante, una multiplicidad de cosmogonías propias de la diversidad cultural de los territorios. Sin embargo, este mestizaje se difumina en el contexto académico en tanto la pedagogía no ha considerado que puede enriquecerse de la multiculturalidad y la diversidad de diversidades (Collins, 2000) y actores educativos, y, en el afán de cumplir metas estandarizadas, no se ha permitido verse como mestiza, no desde una concepción racial, sino desde la integración de saberes culturales y escolares.

Por lo tanto, para dar fuerza, soporte epistémico y pedagógico, trascendencia y transferibilidad a la vez que se propende por la justicia epistémica desde los enfoques de la educación y del currículo intercultural, es necesario escuchar las voces de las pedagogías emergentes y reflexionar sobre sus propios principios y fines para visibilizar formas alternativas de construcción de saberes. Así las cosas, es ineludible hablar de unas pedagogías mestizas en sus epistemes, en sus discursos y en sus prácticas.

A partir de las pedagogías mestizas—en plural—es posible establecer un marco epistemológico que valide la educación y el currículo intercultural desde un horizonte de pensamientos más amplio, en el cual no se excluyan los saberes y las cosmovisiones propios de los pueblos latinoamericanos, sino que se integren a los ya agenciados conocimientos académicos y escolares para dar vida a un enfoque multidimensional, diverso, holístico e integrador en la formación. Como campos conceptuales y culturales de reflexión, las pedagogías mestizas permiten pensar la pedagogía desde horizontes epistemológicos 'otros', lo que les otorga la capacidad de trascender el aula, vincularse con los territorios y fortalecer los lazos con la cultura, la idiosincrasia y la cosmogonía de las comunidades donde cumplen su misión. Las pedagogías mestizas son un aporte epistemológico novedoso que permite comprender la pedagogía desde múltiples acepciones, validando la multiplicidad de formas de ver el mundo, de construir aprendizajes y de concebir la humanidad y el entorno.

Las pedagogías mestizas emergen del tejido social y cultural comunitario, de la interacción de saberes comunitarios y conocimientos científicos como producto del devenir social, histórico y cultural de las comunidades donde habita la escuela. Por lo tanto, fungen como dispositivos de mediación intercultural, social y académica que permean las prácticas, los discursos, las acciones y decisiones pedagógicas en los territorios habitados por ciudadanos y comunidades mestizos. Las pedagogías mestizas son epistemes de reflexión y de acción alrededor de las cuales convergen los conocimientos producidos por la humanidad en su historicidad, riqueza y diversidad de culturas, saberes, haberes y sentires, en sus múltiples y diversas formas de construir experiencias de aprendizaje, de enseñanza, de pensamiento, de sentido de la vida y de sensibilidad subjetiva e intersubjetiva. En ellas se cultivan los diversos modos de ser, existir, pensar, actuar, vivir y convivir del ser humano consigo mismo, con sus congéneres, con las demás formas de vida, con la naturaleza, con el entorno vivo y no vivo y con el cosmos. Son pedagogías porque llevan implícito el propósito formativo de un pensamiento mestizo y de un sujeto diverso e intercultural en una comunidad y una sociedad mestizas, heterogéneas y multiculturales. Se preguntan por el sentido, el método y la finalidad de la interconstrucción de saberes, por un ideal de ser humano diverso, heterogéneo y multicultural. Se fijan un proyecto y un trayecto educativo que va más allá de las aulas y de los ambientes convencionales; organizan y gestionan los actos, las prácticas, los discursos, los saberes, los haberes y los sentires pedagógicos. Son teorías y prácticas; son ideales y experiencias; son discursos, reflexiones y acciones concretas. También son mestizas porque las comunidades donde se desarrollan son mestizas biológica, histórica, social, epistémica y culturalmente, e integran los procesos pedagógicos comunitarios, familiares y locales con los académicos e institucionalizados. Son mestizas porque mezclan los

saberes con los conocimientos, las artes con las ciencias, lo ancestral con lo actual, lo originario con lo extranjero, la mismidad con la otredad. Mezclan los saberes, los conocimientos, las creencias y las cosmovisiones con las filosofías, las experiencias y los demás aspectos humanos de las diversas culturalidades que se encuentran, comunican, afectan, interactúan, cohabitan y coexisten en los escenarios educativos en la escuela y fuera de ella, en busca de la justicia social y epistémica.

Las pedagogías mestizas no rechazan la formación competencial del ser, el saber y el saber hacer; las consideran parte fundamental de la multidimensionalidad humana. Por ello, contemplan una competencia más, el sentir, que complementa la intencionalidad pedagógica de la educación. Aprender a sentir es parte de la esencia humana; es abrir el espíritu, la conciencia, la cognición y la razón a las sensaciones, las emociones, los estados de ánimo, los sentimientos y las experiencias personales y comunitarias. El sentir va más allá de las emociones: es un sentir identitario y cultural; es sentirse parte del territorio simbólico, sentirse en relación con el otro.

Estas pedagogías mestizas ya vienen agenciándose en algunas manifestaciones sociales y culturales en territorios latinoamericanos. Como ejemplo, se puede mencionar el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto (Nariño, Colombia), un acontecimiento mestizo e intercultural en el cual se vive esa integración de saberes, de conocimientos y de prácticas. En cada estampa o representación, sus cultores logran amalgamar los saberes ancestrales heredados de sus mayores, productos de los usos, la costumbre o la tradición, la oralidad viva y la palabra, con los conocimientos académicos y avances técnicos y tecnológicos actuales, tanto en el diseño como en la escenificación de una murga, de un disfraz individual, de una comparsa, del canto a la tierra o de una carroza. En todo el proceso investigativo que subyace al carnaval se rastrean y se vivifican los hilos de múltiples colores de los relatos, las creencias, las costumbres, las tradiciones y los imaginarios culturales de las comarcas, pueblos y veredas de Nariño y del país, y con ellos se entretejen majestuosas presentaciones, que son frutos de la cognición, la reflexión, el pensamiento, los sentires y las vivencias que se transforman en gritos de identidad y resistencia intercultural.

De ahí la riqueza, la fuerza y el modelo intercultural que el Carnaval encarna para los nariñenses y para los colombianos, pues se ha convertido en un símbolo identitario que nos representa a nivel mundial. Desde esta perspectiva, todos los carnavales que se celebran en las Américas y en el mundo son evidencias vivas del poder y de la urgencia de las pedagogías mestizas, pues son entretejidos desde encuentros interculturales y diálogos entre la historia y el presente, entre los saberes ancestrales, las costumbres y las tradiciones y los conocimientos institucionalizados. Del mismo modo, la apuesta por educación colombiana donde las comunidades diseñen y gestionen sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) a partir de las cosmovisiones locales en los resguardos y asentamientos indígenas dejan ver que sí es posible pensar en la interculturalidad crítica a la luz de unas pedagogías mestizas que integren el saber ancestral con el occidental para ampliar el horizonte de análisis y comprensión de la realidad y del cosmos.

Discusión

Es necesario promover la educación intercultural como una contribución a la construcción de una sociedad más justa y comprensiva, a través de propuestas pedagógicas de recreación de aprendizajes contextualizados, haciendo prevalecer la multiculturalidad como la coexistencia de diversos grupos dentro de un mismo territorio local, regional, nacional o social (Bernabé Villodre, 2007) y, con ello, fortaleciendo pensamientos identitarios que a fin de cuentas cristalicen el empoderamiento y el compromiso de todos los miembros de las comunidades educativas en un ejercicio de altruismo y de reconocimiento de la dignidad humana. La interculturalidad en el currículo, en el discurso y en las prácticas pedagógicas implica abrir las puertas de la escuela para que ingresen los saberes ancestrales, campesinos, indígenas, afrocolombianos, comunitarios y mestizos (entre otros); con sus cosmogonías, no como contenidos aislados, sino porque son la esencia de un nuevo imaginario social con formas diversas de vivir y de construir conocimientos válidos en los contextos académicos.

Asimismo, las creencias y herencias ancestrales no deben ser vistas solo como mitos y leyendas ancladas en el pasado, que muchas veces se folclorizan solo como contenidos, sino que se deben convertir en formas 'otras'—igualmente válidas—de construir saberes y de relacionarse con los espíritus de la naturaleza. De ellas depende, en gran medida, la relación etnobiológica y espiritual que nuestros pueblos indígenas, ancestrales, campesinos y mestizos tienen con la Madre Naturaleza, los cuales se han convertido en la salvaguarda de la ecología y de los procesos propios de la convivencia y la paz. Sobre este tema, Gómez-Barrera (2021) ha encontrado que la formación ciudadana en Colombia, en gran parte basada en la Constitución de 1991 y anclada en conceptos abstractos de convivencia y construcción de ciudadanía y paz, ha adolecido de la integración con los contextos locales. La democracia deliberativa desde la cual se plantean sus ideas requiere de una construcción social, histórica y situada. Por ello, el mestizaje con los saberes locales se convierte en una necesidad para la continuación de este tipo de propuestas.

Las medicinas ancestrales, con sus plantas sagradas, y los conocimientos y saberes de los curanderos, chamanes, mayores y demás sabedores ancestrales deben tener no solo un espacio, sino también la posibilidad de coexistir y resistir el embate de la globalización en los entornos escolares y académicos. Las formas tradicionales de cultivar la tierra, del cuidado corporal, del cuidado del agua, de construcción de vivienda y de organización política, como los cabildos y los resguardos, así como las figuras y autoridades de la organización social, como los caciques y las mingas, entre otros, deben ser parte de las pedagogías mestizas y permear la escuela para darle un valor cultural e intercultural a la construcción de saberes y conocimientos.

Estudios como los de Olarte (2006) han mostrado que la construcción de la ciencia biológica europea y moderna se llevó a cabo en conjunto la colonización e invisibilización de saberes locales. En este proceso, los saberes de las comunidades indígenas sobre remedios y plantas fueron extraídos de las comunidades y transformados por las empresas colonizadoras en remedios que serían utilizados en la creciente distribución de medicamentos. En línea con dicha investigación, las comunidades

locales siguen siendo, al día de hoy, productoras de conocimientos y saberes sobre el uso y aprovechamiento de las plantas en armonía con su entorno. Lastimosamente, las instituciones educativas no aprovechan ni validan dichos saberes.

La ética, la religión, la filosofía, el lenguaje, las matemáticas, las ciencias y las demás áreas curriculares de la educación (primaria, secundaria y superior) deben incluir los pensamientos, las cosmovisiones, las tradiciones, las filosofías, los saberes, las epistemologías, las metodologías, las técnicas, los instrumentos y demás riquezas culturales ancestrales y comunales en sus propósitos, en sus fines educativos y en sus procedimientos metodológicos, en aras propiciar espacios multiculturales plausibles dentro y fuera de las aulas.

Con las pedagogías mestizas como dispositivos mediadores interculturales, es posible contribuir a la construcción de una educación intercultural en regiones tan diversas como la nariñense, la colombiana y la latinoamericana. La sociedad actual en Latinoamérica asiste a un segundo renacimiento, pero no grecolatino, sino andino, donde los saberes, haberes, teneres y procederes de los pueblos mestizos, indígenas y ancestrales marcan una ruta de acción, de cosmovisión y de interrelación humana y ecobiológica que se ha convertido en la esperanza para la sostenibilidad de la vida y de la especie humana en el planeta. La academia, la pedagogía y la escuela deben estar a la altura de este momento histórico. En este marco, la educación ligada a la tecnología y a la técnica moderna presenta un desafío de integración y de modificación con la sostenibilidad.

Desde una perspectiva ajena, García Retana (2011) sostiene que en la formación con competencias en áreas ligadas a las tecnologías de la información y la comunicación existe también un reto por una educación creativa e innovadora para la convergencia entre lo individual y lo social. Mediante la gestión de ambientes de aprendizaje, ello permitiría hacer de la escuela un agente relevante en la creciente crisis ambiental. Frente a ello, si bien se coincide con el diagnóstico y los retos educativos, se difiere en la propuesta de gestión del conocimiento. La idea de un maestro gestor y no agente que administra y gestiona dentro del campo del saber difiere del diagnóstico de un docente cuya vocación de creación de conocimiento y su calidad de mediador en la creación local y comunitaria deben ser reconocidas. Por lo anterior, dicha perspectiva conlleva un énfasis pasivo, afín a las políticas educativas provenientes de la visión de las instituciones como agentes de mercado, y es aún una posición que no reconoce la alteridad y la diferencia que se gesta desde lo local.

Por último, hay que pensar la escuela como un territorio complejo, intercultural, habitado por múltiples sentidos, donde las pedagogías mestizas, como dispositivos mediadores, validan la diversidad cosmogónica que confluye en las interacciones didácticas de docentes, estudiantes, saberes, sentires y conocimientos para aportar a la justicia epistémica. Para ello, es necesario comprender la interculturalidad como un acontecimiento no solo histórico, étnico, genético y biológico, sino como las relaciones e interacciones posibles entre sujetos y comunidades diversas. Esta interculturalidad está presente también en las instituciones educativas, en los procesos educativos, administrativos, pedagógicos y didácticos, y en la génesis y evolución del conocimiento, por lo cual se debe pensar la interconstrucción de saberes desde

entretejidos simbólicos locales de sentido donde los encuentros interculturales sean horizontales, de mutuo respeto y de mutua afectación positiva.

Es urgente que desde las instituciones educativas de Pasto, Nariño, Colombia y Latinoamérica se tomen en cuenta las pedagogías mestizas como constructos teóricos y epistemológicos de reflexión que no rechazan la educación tradicionalista e instrumentalista occidental, sino que reconocen sus aportes y los complementan en un currículo intercultural con las pedagogías emergentes locales y contextuales, las cuales, desde la vicariedad, la comunidad y la cotidianeidad, aportan a la formación holística del espíritu, el alma, el cuerpo, la mente, la razón y la cognición en todas las dimensiones humanas.

Recomendaciones

Quedan abiertas algunas posibilidades de reflexión e investigación en torno a las pedagogías mestizas, a fin de responder a interrogantes como ¿qué áreas o disciplinas del saber pueden favorecerse con la implementación de currículos interculturales?, ¿será suficiente el currículo intercultural para integrar las pedagogías académicas con las culturales?, ¿puede pensarse, más bien, en un modelo curricular mestizo para dinamizar en el aula las pedagogías mestizas? o, mejor aún, ¿será pertinente vislumbrar un modelo pedagógico mestizo para los territorios latinoamericanos? Las respuestas serán oportunidades investigativas para pedagogos colombianos y latinoamericanos, basados en la urgencia de ampliar los horizontes de las pedagogías mestizas y la educación intercultural.

Agradecimientos

A la Universidad Mariana de Pasto, programa de doctorado en Pedagogía. Este artículo es producto de la investigación titulada *Pedagogías mestizas y educación intercultural en Colombia*, desarrollado para optar el título de Doctor en Pedagogía, aprobado por la Universidad Mariana de Pasto, Nariño, Colombia.

Contribución de autores

Autor 1: conceptualización, investigación, reflexión, borrador original.

Autor 2: revisión, corrección de redacción y estilo.

Autor 3: revisión, corrección de redacción y estilo.

Conflicto de intereses

Los autores, identificados como se registra en los documentos anexos, en calidad de participantes en la elaboración del artículo *Pedagogías mestizas: una propuesta epistémica para educación intercultural en Colombia y Latinoamérica*, declaramos que el presente trabajo no estuvo sujeto a intereses de índole económica o a afinidades políticas, relaciones familiares o afectivas, o a cualquier otro tipo de relación o de intereses particulares. El interés estuvo centrado en la producción de conoci-

miento con rigor científico y en consideración al respeto por los y las participantes, la dignidad, los derechos fundamentales y el bien común. Esta declaración se emite teniendo en cuenta que, en el caso de la investigación científica, el término *conflicto de interés* se define como aquella situación o condición en la que el juicio de un profesional, concerniente a su interés primario de integridad científica y de sus acciones, está indebidamente influenciado por un interés secundario (*e.g.*, de carácter económico o personal). La presente declaración fue dada en Pasto a los cuatro días del mes de diciembre de 2025.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que no usaron ninguna inteligencia artificial en desarrollo del artículo, por lo que asumen plena responsabilidad por el contenido de la publicación.

Referencias

Acosta, Y. (2019). Interculturality and transition to transmodernity. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(Extra1), 28-42. https://doi.org/10.5281/zenodo.3108461

Bernabé Villodre, M. del M. (2007). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 1-24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377347

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Vol. 4. Class, codes and control* (ed. reimpresa). Routledge.

Bernstein, R. (1982). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics and praxis*. University of Pennsylvania Press.

Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción del profesorado*. Morata.

Castaño Urdinola, T., y Narváez Medina, D. A. (2020). Aproximación a una tipología de los territorios en conflicto: el caso del Oriente de Caldas, Colombia. *Territorios, (42)*, 1-23. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7051

Chanampa, M. E., y Lorda, M. A. (2020). Asentamientos informales y regularización urbana. La producción de territorialidades en tensión. *Bitácora Urbano Territorial, 30*(1), 141-150. https://doi.org/10.15446/bitacora.v30n1.69896

Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Curriculum escolar*. Paidós.

Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2da ed.). Routledge.

Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Corte Constitucional de Colombia. https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf

Díaz Villa, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz Villa, M. (2018). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes, 50*, 11-28. https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485

Duque-Cardona, N. (2019). La desigualdad, un suceso no ajeno a la biblioteca: lectura, escritura y oralidad, tecnologías de poder como alternativas a la reducción de las desigualdades sociales. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política, 21*(15), 171-200. https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.74673

Escudero, J. M., y González, M. T. (1994). *Profesores y escuela: ¿hacia una reconversión de los centros y función docente?* Ediciones Pedagógicas.

Flórez Ochoa, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Grupo Editorial Norma.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder Editorial.

García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. Revista Electrónica *"Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-24.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Gómez-Barrera, A. (2021). Formación ciudadana en Colombia: balance de la cuestión, retos y tensiones. *Praxis, 17*(1), 99-110. https://doi.org/10.21676/23897856.4040

Guzmán, M. R. (2017). Libertad e ignorancia, mercado y competencia: la normatividad antropológico-política neoliberal en F. Hayek y M. Friedman. *Revista de Filosofía, 32*(2), 177-195. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6182013.pdf

Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción* (2da ed.). Ediciones Morata.

Leff, E. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI.

Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). *Ley General de Educación 115, de febrero 8 de 1994*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos curriculares*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias*. Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Derechos básicos de aprendizaje (DBA) (V.2).* Impresión Panamericana Formas e Impresos S.A.

Monnet, J. (1999). *Globalización y territorializaciones 'areolar' y 'reticular': los casos de Los Ángeles y la Ciudad de México* [Artículo de conferencia]. V Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio.

Monroy, L. A. G., Rojas, L. M. V., y Ariza, L. E. V. (2019). *Currículo intercultural afrocolombiano: una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes* (1ra ed.). Editorial Unimagdalena.

Mora, J. P. (2021). La pedagogía en tiempos de pandemia covid19: emergencia de la pedagogía transmoderna. *Plumilla Educativa, 27*(1), 129-145. https://doi.org/10.30554/pe.1.4213.2021

Olarte, M. N. (2006). Remedios para el imperio: historia natural y la apropiación del nuevo mundo (1ra ed.). Universidad de los Andes.

Ortega, A. A., Labrador, J. G., Di Caudo, M. V., Ossola, M. M., Mancinelli, G., Hecht, A. C., Loeza, S. E. H., Granada, M. F. S., Guaymás, Á., Milstein, D., Otaso, A., Fuks, A., Alvarado, M. C. O., Alvarado, S. V., Ferreyra, M. A., Gómez, P. B., Erazo, D. L., y Sánchez, M. V. (2020). *Interculturalidad y educación desde el Sur.* CLACSO. https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw3ph

Pérez Morales, S., y Beltrán Véliz, J. C. (2018). Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche. *Diálogo Andino*, 57, 9-20. https://doi.org/10.4067/s0719-26812018000300009

Ramos, J., Timaran, L., Salas, E., Guevara, J., y Caicedo, L. (2014). Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos. *Revista Criterios, 21*(1), 69-91. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8736310

Regazzoni, C. (2007). *Escritura y cultura* [Presentación]. Slideshare. http://es.slideshare.net/cregazzoni/escritura-y-cultura

Sacristán, J., y Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal.

Schmelkes, S. (2007). La diversidad cultural en la educación y los desafíos que plantea. *Revista de Educación Superior, 36*(144), 23-38. http://www.anuies.mx/servicios/revista/pdfs/revista_144_completa.pdf

Soler García, C. (2019). El enfoque intercultural en España: una propuesta para la gestión de la diversidad de los inmigrantes. En G. R Valarezo (Coord.), *Territorio, identidad e interculturalidad.* CONGOPE, Abya Yala.

Suárez, C. C. (2022). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y perspectivas. *Memorias, 10,* 358-375. https://doi.org/10.14482/MEMOR.10.447.2

Vilchis Jardón, J. A. (2022). Una tesis sobre pedagogía de lo cotidiano. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana, 16*(16), 70-75. https://doi.org/10.35600/25008870.2022.16.0231

Vygotsky, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (Tomo III). http://www.psico-system.com/2012/07/historia-del-desarrollo-de-las.html

Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía, 19*(48), 25-35.

Citar artículo como:
Ramos Guerrero, J. O., Martínez Castro, A. F. y Mafla Ortega, L. (2026). Pedagogías mestizas: una propuesta epistémica para educación intercultural en Colombia y Latinoamérica. *Educación y Ciudad,* (50), e3615. https://doi.org/10.36737/01230425.3615

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2025
Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2025

CC BY NC SA

educación y Ciudad 50

IDEP
https://doi.org/10.36737/01230425.3560

Propuesta de intervención didáctica para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria

Didactic Intervention Proposal for Strengthening Text Production in Fifth-Grade Elementary School Students

Ruby Estella Mendoza Afanador[1]
Luz Nélida Molano Avendaño[2]

Resumen

Este artículo describe una experiencia pedagógica orientada a fortalecer las prácticas docentes en la enseñanza de la escritura en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria. A través de un diagnóstico inicial, que incluyó el análisis de textos producidos por los estudiantes y la aplicación de un cuestionario a docentes, se identificaron dificultades relacionadas con la coherencia, la cohesión, la ortografía, el uso de conectores y la comprensión de la estructura textual. A partir de estos hallazgos, las investigadoras decidieron centrar la intervención en los docentes, reconociendo su papel fundamental en la orientación y mediación de los procesos de composición escrita. En consecuencia, se implementaron cuatro talleres virtuales centrados en la escritura como proceso creativo, los modelos de producción textual, las estrategias lúdicas para fomentar la escritura y la evaluación formativa mediante rúbricas. Los resultados reflejan una percepción de potencial de mejora en la producción escrita de los estudiantes, manifestada por los docentes participantes y respaldada con ejemplos de las

[1]Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén (España). Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, UNAD. Licenciada en Ciencias de la Educación, Español-Inglés. Docente de tiempo completo de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la UPTC en el área de Humanidades. Correo : ruby.mendoza@uptc.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0305-4656

[2]Magíster en Educación de la UNIMINUTO. Especialista en Evaluación Educativa de la Universidad Católica de Manizales. Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita de la Universidad Santo Tomás. Licenciada en Ciencias de la Educación, Español-Inglés. Docente catedrática de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la UPTC en el área de Humanidades. Correo: luz.molano@uptc.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6274-8856

CC BY NC SA

estrategias aplicadas. La experiencia evidencia la importancia de la formación docente contextualizada, la integración de enfoques reflexivos y procesuales, y la articulación entre creatividad, pensamiento crítico y expresión personal en la enseñanza de la escritura.

Palabras clave: estrategias educativas, redacción, formación de docentes, escritura creativa, evaluación formativa, modelo procesual

Abstract

This article describes a pedagogical experience aimed at strengthening teaching practices in the instruction of writing among fifth-grade students in basic primary education. Through an initial diagnostic phase that included the analysis of texts produced by students and the administration of a questionnaire to teachers, difficulties were identified with regard to coherence, cohesion, spelling, the use of connectors, and the understanding of text structure. Based on these findings, the researchers decided to focus the intervention on the teachers, recognizing their fundamental role in guiding and mediating written composition processes. Consequently, four virtual workshops were implemented, centered on writing as a creative process, models of text production, playful strategies to encourage writing, and formative assessment through rubrics. The results reflect the perception of a potential improvement in students' written production, manifested by the teachers and supported by examples of the strategies applied. This experience highlights the importance of contextualized teacher training, the integration of reflective and process-oriented approaches, and the articulation of creativity, critical thinking, and personal expression in writing instruction.

Keywords: educational strategies, writing, teacher training, creative writing, formative assessment, process model

Introducción

La producción textual constituye uno de los principales desafíos en la educación básica primaria, donde la escritura debe entenderse no solo como una habilidad técnica, sino como un medio para expresar ideas, emociones y visiones de mundo. Sin embargo, en la práctica escolar persisten metodologías que privilegian aspectos formales del lenguaje, como la ortografía y la caligrafía, por encima de la intención comunicativa y creativa del texto (Cassany, 2006; Jolibert, 1996; Serafini, 1994). Esta visión reduccionista limita el potencial expresivo de los estudiantes, quienes requieren procesos de escritura significativos que estén vinculados con sus experiencias, intereses y contextos socioculturales.

Diversos estudios evidencian que los niños de educación básica primaria experimentan dificultades para comprometerse con las actividades escriturales cuando estas no dialogan con su realidad, lo que genera desmotivación y un escaso desarrollo de la competencia textual (Jurado, 2018; Bustamante, 2017). Esta desconexión entre la escuela y la vida cotidiana es uno de los principales obstáculos para el fortalecimiento de habilidades escriturales auténticas, creativas y críticas (Cassany y Castellà, 2021). Investigaciones recientes, como la revisión sistemática realizada por Mahecha (2024), demuestran que las prácticas pedagógicas tradicionales persisten debido a la falta de autonomía curricular, el uso limitado de recursos tecno-pedagógicos y la escasa formación docente en enfoques innovadores.

A este panorama se suma la situación del contexto latinoamericano, caracterizado por brechas digitales, condiciones socioeconómicas adversas y un acceso desigual a herramientas didácticas actualizadas (ITCILO, 2023; UNESCO, 2021). Estos factores estructurales afectan tanto el trabajo de los docentes como las posibilidades de los estudiantes para participar en procesos de escritura que desarrollen su creatividad y pensamiento crítico (UNESCO, 2021; Zayas, 2012). Ante esta situación, autores como Calkins (2020) y Graham (2022) coinciden en que la enseñanza de la escritura debe concebirse como un proceso integral que articule la planificación, la producción y la revisión de textos al tiempo que fomenta la confianza, el gusto por escribir y la construcción de una voz personal.

Desde esta perspectiva procesual y cognitiva, Flower y Hayes (1980) y Mather y Robertson (2006) destacan la importancia de acompañar al estudiante a lo largo de las distintas etapas de producción textual, promoviendo un ambiente de experimentación, invención y reflexión. Este enfoque cognitivo coincide con las propuestas de Rodari (1973), quien reivindica el valor del error, la fantasía y el juego verbal como fuentes legítimas de aprendizaje y creatividad en la infancia. Para el autor italiano, la escritura debe ser un espacio de libertad expresiva donde los niños exploren el lenguaje sin temor a equivocarse, lo cual es clave para el desarrollo de su identidad narrativa y comunicativa.

El concepto de *estilo personal* propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) también cobra relevancia en este contexto, pues se refiere a la capacidad del escritor para transformar el lenguaje en función de sus intenciones comunicativas, sus ideas y su visión de mundo. Esta dimensión subjetiva de la escritura es

esencial para formar sujetos capaces de expresar su pensamiento de manera autónoma, crítica y creativa (Cassany y Castellà, 2021; Graham, 2022).

A partir de este marco conceptual, se hace necesario diseñar e implementar programas de formación docente que fortalezcan las prácticas pedagógicas en producción textual desde un enfoque lúdico, creativo y humanista (UNESCO, 2015; ITCILO, 2023). Las investigaciones de Mendoza *et al*. (2022) y Zayas (2017) destacan la pertinencia de los entornos virtuales para una capacitación docente continua, al posibilitar la interacción, el intercambio de saberes y la construcción colaborativa de conocimiento, incluso en contextos geográficamente distantes.

Así las cosas, este artículo, como resultado de un proceso investigativo, tiene como propósito identificar las estrategias didácticas empleadas por docentes de quinto grado de educación básica primaria para fomentar las habilidades escriturales en sus estudiantes, así como diseñar una propuesta de intervención orientada a fortalecer estas prácticas, incorporando enfoques emergentes que destaquen la lúdica, la creatividad y la innovación constante.

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-interpretativo, orientado a comprender en profundidad las prácticas pedagógicas de docentes de quinto grado respecto al desarrollo de habilidades escriturales (Merriam y Tisdell, 2016). Este enfoque permitió reconstruir el sentido que los docentes atribuyen a sus estrategias, además de explorar la experiencia educativa de manera holística (Creswell y Poth, 2018; Hernández, *et al.*, 2014).

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación temática manual, siguiendo un enfoque inductivo. Para la organización y sistematización de los datos se empleó Microsoft Excel, lo que permitió registrar unidades de significado, agruparlas en categorías y establecer patrones emergentes. El procedimiento se desarrolló en tres ejes analíticos: estrategias didácticas, dificultades en la enseñanza de la escritura y percepciones docentes sobre la producción textual. Este proceso reiterativo de lectura, segmentación y categorización favoreció la construcción de categorías emergentes y la interpretación cualitativa de los hallazgos (Saldaña, 2021).

Participantes

La población central del estudio estuvo conformada por 18 docentes de cinco instituciones educativas públicas y privadas de los departamentos de Boyacá y Cundinamarca, responsables de la enseñanza en quinto grado de básica primaria. Del total de docentes, tres provenían de las instituciones donde se identificó la problemática, mientras que los demás pertenecían a estas mismas instituciones o a otras que voluntariamente manifestaron su interés por participar en el proceso de capacitación.

Los participantes contaban con formación universitaria (licenciatura en educación) y poseían entre ocho y 20 años de experiencia profesional. Dos de ellos ejercían

en instituciones urbanas y uno bajo la modalidad multigrado en un contexto rural, lo que reflejaba condiciones laborales diferenciadas. Sus edades oscilaban entre los 35 y 50 años, y cada uno atendía grupos de 17 a 25 estudiantes. Esta caracterización permitió comprender la diversidad de trayectorias profesionales y prácticas pedagógicas, así como contrastar realidades educativas distintas, enriqueciendo el análisis de las estrategias de enseñanza de la escritura.

Las instituciones participantes fueron seleccionadas de acuerdo con el lugar de residencia de las estudiantes integrantes del semillero de investigación Textum, coordinado por las investigadoras de este artículo, lo que facilitó las visitas, la recolección de información y el acompañamiento continuo. Estas instituciones representan contextos urbanos y rurales, como se explica a continuación:

- **Institución Educativa Alfonso de Olalla (Villeta, Cundinamarca):** contexto urbano; una docente y 25 estudiantes.
- **Institución Educativa José Cayetano Vásquez (Ciénega, Boyacá):** contexto rural; una docente en modalidad multigrado y 17 estudiantes.
- **Institución Educativa INSEANDES (Sogamoso, Boyacá):** contexto urbano; una docente y 22 estudiantes.

También se identificaron las características socioeconómicas de las instituciones que hicieron parte del proyecto, en aras de comprender con mayor precisión la diversidad del estudiantado y contextualizar la intervención pedagógica. En términos generales, las escuelas atienden a una población que pertenece principalmente a estratos socioeconómicos bajos y medio-bajos, con dinámicas familiares vinculadas al empleo informal y las actividades agrícolas, así como a limitaciones en el acceso a recursos educativos. Algunas instituciones cuentan con estudiantes provenientes de zonas rurales dispersas y de familias migrantes, especialmente de Venezuela.

Estas condiciones configuran contextos escolares marcados por una elevada heterogeneidad cultural, lingüística y socioeconómica, lo cual influye directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, justificando la necesidad de implementar estrategias didácticas flexibles, creativas y contextualizadas como las desarrolladas en este estudio.

Nota sobre el diseño de evaluación

En este estudio no se aplicó un *pre-test* ni un *post-test* estandarizado para cuantificar cambios en la producción textual de los estudiantes, dado que el propósito no fue medir resultados en términos numéricos, sino comprender las transformaciones cualitativas derivadas de la intervención. La información se obtuvo a partir de la revisión de producciones escritas compartidas por los docentes y de sus percepciones sobre la implementación de las estrategias en los talleres.

Este enfoque se fundamenta en la tradición cualitativa, que privilegia la comprensión profunda de los fenómenos educativos por encima de la medición de variables aisladas (Stake, 1995; Merriam y Tisdell, 2016). Esta decisión metodológica responde

a la necesidad de reconstruir el sentido que los docentes atribuyen a sus prácticas y de explorar la experiencia pedagógica en su complejidad, tal como lo sugieren Creswell y Poth (2018). De este modo, el análisis permitió identificar transformaciones en la escritura del estudiantado desde una perspectiva interpretativa, reconociendo la relevancia de las estrategias pedagógicas y su potencial impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Instrumentos de recolección de datos

Rúbrica de evaluación de producción textual

Se elaboró una rúbrica fundamentada en los lineamientos curriculares del MEN (2006, 2017), la cual valoró tres dimensiones centrales en los textos:

- **Coherencia:** organización lógica y secuencial de las ideas.
- **Cohesión:** uso adecuado de conectores y recursos lingüísticos que aseguren fluidez.
- **Pragmática:** pertinencia, claridad e intencionalidad comunicativa del mensaje.

La aplicación de esta rúbrica (Tabla 1) permitió identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora en las producciones estudiantiles, aportando insumos para el diseño de estrategias de intervención.

Tabla 1

Rúbrica de evaluación de producción textual para estudiantes de quinto grado

Dimensión	Indicadores	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Coherencia	Organización lógica y secuencial de ideas.	Las ideas se presentan de forma ordenada, con clara progresión temática.	Presenta algunas ideas desordenadas o repeticiones, pero conserva un sentido general.	Las ideas están desorganizadas, lo que dificulta la comprensión del texto.
Cohesión	Uso adecuado de conectores y recursos lingüísticos.	Utiliza conectores variados y precisos que garantizan la fluidez del texto.	Emplea conectores básicos y repetitivos, con algunas interrupciones en la fluidez.	Escaso o incorrecto uso de conectores, lo que interrumpe la lectura.
Pragmática	Pertinencia, claridad e intencionalidad comunicativa.	El mensaje es claro y pertinente, y responde al propósito comunicativo.	El mensaje es comprensible, aunque con ambigüedades o poca adecuación al propósito.	El mensaje carece de claridad o no responde al propósito comunicativo.

Nota: Adaptado de los lineamientos curriculares del MEN (2006, 2017).

Aplicación de la rúbrica y prueba diagnóstica

Para la aplicación de la rúbrica, se solicitó a los estudiantes la redacción de una noticia basada en un hecho ocurrido en su entorno escolar o comunitario. Esta actividad permitió observar la capacidad de los niños para organizar información, jerarquizar ideas y emplear un lenguaje adecuado para el propósito comunicativo del género periodístico. Los textos producidos fueron analizados según los criterios de coherencia, cohesión y pragmática definidos en la rúbrica, lo cual permitió establecer un diagnóstico inicial del nivel de desarrollo de las habilidades escriturales en el grupo.

A manera de ejemplo, se seleccionaron fragmentos representativos de las producciones estudiantiles, los cuales ilustran distintos niveles de desempeño. Estos fragmentos se presentan en la sección de resultados.

Cuestionario de preguntas abiertas a docentes

A los docentes se les aplicó un cuestionario de preguntas abiertas diseñado para explorar sus prácticas didácticas y percepciones sobre la enseñanza de la escritura. Este instrumento permitió obtener información cualitativa profunda y contextual.

Los criterios de diseño del cuestionario se basaron en tres aspectos:

1. *Pertinencia:* que las preguntas se relacionaran directamente con las prácticas de enseñanza de la escritura.
2. *Claridad:* que el lenguaje fuera comprensible para los docentes de primaria.
3. *Reflexividad*: que las preguntas promovieran la descripción y el análisis de la práctica pedagógica.

El cuestionario incluyó las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Cuál de las siguientes dificultades considera usted que es la más relevante al momento de que los niños produzcan un texto?
2. ¿Qué actividades de motivación propone a los niños antes de escribir un texto?
3. ¿Qué hace usted mientras los niños desarrollan el proceso de redacción?
4. ¿Qué actividades desarrolla cuando los niños ya han redactado un texto?
5. ¿Cómo evalúa el progreso de los estudiantes en cuanto a sus habilidades escriturales durante el año escolar?

Cuestionario de evaluación de talleres

Al finalizar la capacitación docente, se aplicó un cuestionario de carácter reflexivo, con el fin de recoger la percepción de los participantes sobre la pertinencia de los contenidos, la calidad de las actividades y la aplicabilidad de las estrategias didácticas en su contexto escolar. Este instrumento incluyó preguntas abiertas y cerradas,

lo que favoreció un análisis mixto de la información y constituyó una fuente clave para retroalimentar y optimizar futuras acciones formativas (García, 2019).

Consideraciones éticas

Se garantizó el consentimiento informado de los docentes participantes, quienes autorizaron el uso académico de la información recolectada. En el caso de las evidencias gráficas o de capturas de pantalla que contenían nombres o rostros, se solicitó autorización previa para su uso, asegurando el cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad y respeto.

Análisis de datos

Los datos obtenidos mediante la rúbrica de evaluación de producción textual de los niños fueron organizados por dimensiones (coherencia, cohesión y pragmática) y se clasificaron según niveles: alto, medio y bajo. Esto permitió identificar patrones de desempeño entre los estudiantes y reconocer fortalezas y aspectos susceptibles de mejora en la producción escrita.

Los cuestionarios abiertos aplicados a los docentes se analizaron mediante codificación temática, siguiendo un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo. Se identificaron categorías emergentes relacionadas con las estrategias didácticas empleadas, las dificultades percibidas en la enseñanza de la escritura y la valoración de las actividades implementadas.

Se trianguló la información procedente de la rúbrica de los estudiantes y los cuestionarios docentes para contrastar los hallazgos, fortalecer la validez interna del estudio y sustentar la propuesta de intervención. La síntesis de los datos se apoyó en matrices comparativas, resúmenes descriptivos y análisis interpretativo, asegurando coherencia entre los hallazgos y los objetivos de la investigación.

El análisis de las producciones textuales de los estudiantes, complementado con las percepciones recogidas en los cuestionarios aplicados a los docentes, permitió identificar dificultades recurrentes en términos de coherencia, cohesión y claridad comunicativa. Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura, lo que dio lugar al diseño de una propuesta de capacitación docente. La intervención se concibió como una respuesta directa al diagnóstico inicial, orientada a ofrecer herramientas didácticas y estrategias innovadoras que favorecieran la planificación, el acompañamiento y la evaluación del proceso escritural por parte de los docentes de las instituciones participantes y de otros maestros de colegios externos, ampliando así el impacto y la pertinencia de la experiencia formativa.

Propuesta de intervención: capacitación docente

La propuesta de capacitación docente se diseñó con el propósito de fortalecer las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura en educación básica primaria, promoviendo un enfoque integral que trascendiera la corrección formal para cen-

trarse en la expresión, el pensamiento crítico y la participación activa del estudiante como sujeto comunicativo.

Siguiendo las recomendaciones de Zayas (2017) y Mendoza et al. (2024), se incorporaron recursos digitales y plataformas de videoconferencia, con el fin de favorecer procesos de formación continua en contextos remotos y con limitaciones de acceso a la presencialidad. Los talleres se desarrollaron de manera virtual a través de Google Meet, lo que facilitó la participación de docentes de diferentes instituciones, el intercambio de saberes y la construcción colectiva de estrategias didácticas.

En total, se llevaron a cabo cuatro talleres formativos, estructurados de manera progresiva y con actividades prácticas que permitieran a los docentes vivenciar, reflexionar y aplicar estrategias en sus contextos reales.

Taller 1. La escritura como herramienta significativa en el aula (*23 de julio de 2024*)

Este primer taller buscó sensibilizar a los docentes sobre el valor de la escritura en el desarrollo integral de los estudiantes, proponiendo una visión que trasciende la mera corrección ortográfica. Se abordaron referentes como Rodari (1990), quien concibe la escritura como un acto lúdico y creativo; Jolibert (1996), que la entiende como una práctica social situada; y Pennac (1992), defensor del derecho a escribir sin temor ni juicios.

Asimismo, se retomaron las orientaciones del MEN (2006) respecto al uso de diversos géneros textuales, incorporando actividades como la escritura colaborativa de relatos breves, la elaboración de mapas conceptuales sobre la enseñanza de la escritura y diálogos pedagógicos para compartir experiencias y construir nuevas estrategias didácticas de manera colectiva, tal como se muestra en la Figura 1, donde se aprecia a los docentes participando de manera virtual en estas actividades.

Figura 1

Captura de pantalla del taller de capacitación docente sobre producción textual



Nota: Captura de pantalla tomada por las autoras en uno de los talleres virtuales (2024)

Durante el desarrollo de este espacio, los docentes expresaron entusiasmo y apertura frente a la posibilidad de resignificar la escritura desde una perspectiva más humana y creativa. Manifestaron que el taller los invitó a reflexionar sobre sus propias prácticas, reconociendo la necesidad de ofrecer a los niños oportunidades de escribir con sentido y emoción.

Taller 2. Modelos de producción textual (*30 de julio de 2024*)

En este espacio se brindaron herramientas prácticas para implementar modelos de producción textual en el aula. Se revisó el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980), que concibe la escritura como un proceso compuesto por tres componentes interrelacionados: memoria a largo plazo, contexto de la tarea y fases de planificación, textualización y revisión.

También se consideraron las propuestas de Mather y Roberts (2006), quienes plantean una secuencia ordenada de etapas para la intervención pedagógica, así como estudios más recientes sobre la autorregulación del aprendizaje aplicada a los procesos de lectoescritura en estudiantes de primaria. Por ejemplo, se ha evidenciado que el fomento de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación propias durante la escritura permite a los estudiantes mejorar la calidad de sus textos y desarrollar autonomía en sus procesos de producción textual (Vásquez, et al., 2023). Entre las actividades prácticas propuestas se incluyeron ejercicios de escritura colectiva, análisis de casos y el diseño de tareas contextualizadas adaptadas al entorno y necesidades de los estudiantes.

Los docentes destacaron la claridad y aplicabilidad de los modelos revisados, valorando especialmente la organización por etapas del proceso escritural. Algunos reconocieron que hasta ahora habían abordado la escritura de manera intuitiva, y que este taller les permitió comprender la importancia de planificar y acompañar cada fase con propósitos pedagógicos definidos, aplicando una didáctica adecuada a cada proceso, grado y tipo de texto desde diferentes perspectivas y autores

Taller 3. Promoción de la escritura (*6 de agosto de 2024*)

Este taller se centró en el rol del docente como mediador de experiencias de escritura significativas y motivadoras. Se retomaron las propuestas de Jolibert (1996), Rodari (1990) y Camps (2007), quienes destacan la importancia de la creatividad, el carácter lúdico y el vínculo entre la escritura y los proyectos interdisciplinarios.

Asimismo, se incorporaron estrategias del portal Colombia Aprende (2020) para el diseño de secuencias didácticas que acompañaran todo el proceso escritural. Las actividades incluyeron ejercicios creativos en grupo, la creación de relatos a partir de imágenes y el diseño de secuencias adaptadas a los contextos de los participantes.

Durante esta sesión, los docentes compartieron su interés por incorporar prácticas de escritura más motivadoras, señalando que los ejercicios creativos les recordaron el poder de la imaginación como herramienta pedagógica. Algunos expresaron que redescubrieron el gusto por escribir, lo cual los impulsó a fomentar ese mismo disfrute en sus estudiantes.

Taller 4. Estrategias didácticas de producción textual (*13 de agosto de 2024*)

El último taller abordó el desarrollo de estrategias metacognitivas y la evaluación formativa de textos. En la primera parte, se trabajó con mapas conceptuales, autoevaluaciones y una reflexión guiada sobre el proceso escritural, buscando fomentar la autonomía en la revisión de textos.

En cuanto a la evaluación, se promovió un enfoque cualitativo y procesual, valorando tanto el producto final como las decisiones tomadas durante la escritura. Se propuso el uso de rúbricas con criterios claros que contemplaran creatividad, coherencia y estructura textual. La actividad central consistió en una práctica de coevaluación, donde los docentes diseñaron rúbricas y las aplicaron para evaluar los textos producidos en el taller anterior.

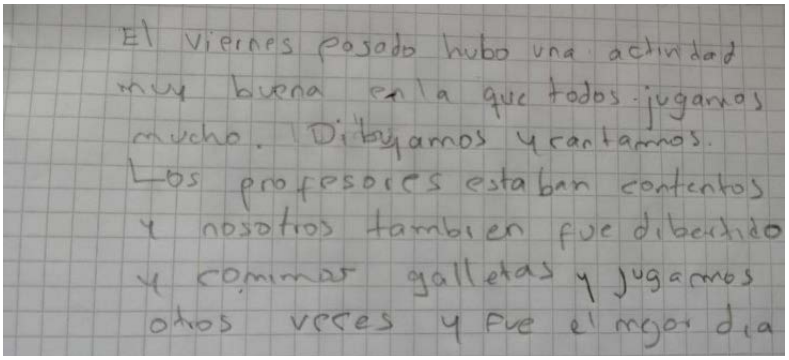
Al cierre de la capacitación, los participantes expresaron que este espacio les permitió comprender la evaluación como parte del aprendizaje y no solo como un momento de calificación. Reconocieron la utilidad de las rúbricas, las listas de cotejo y otros tipos de instrumentos evaluativos para revisar y orientar el proceso, y valoraron la posibilidad de replicar la coevaluación en el aula como una estrategia que promueve la reflexión, el diálogo y la autonomía en sus estudiantes.

Resultados

Diagnóstico inicial: producciones textuales de los estudiantes

El análisis descriptivo de las producciones textuales de los estudiantes de quinto grado, complementado con las respuestas abiertas de los docentes en los cuestionarios, evidenció dificultades recurrentes en aspectos como coherencia, cohesión, ortografía, el uso de conectores y la comprensión de la estructura textual. Aunque los estudiantes mostraron disposición hacia tareas comunicativas auténticas, como la redacción de noticias sobre su entorno, sus escritos reflejaron limitaciones que dificultaron la expresión clara y organizada de sus ideas, como se aprecia en la Figura 2.

Figura 2
Fragmento de una de las noticias elaboradas por los estudiantes



Nota: Texto producido en la etapa diagnóstica. Imagen tomada por las autoras, 2024.

El texto de la Figura 2 presenta dificultades en términos de coherencia global, ya que no se identifica con claridad el hecho principal ni la secuencia lógica de los acontecimientos narrados. Asimismo, carece de conectores que articulen las ideas y evidencia una escritura fragmentada, con errores de puntuación y segmentación de oraciones. Tampoco se reconocen los elementos estructurales propios de una noticia, como el titular, la entradilla, el cuerpo y el cierre, lo que impide distinguir su organización interna. En general, el escrito refleja una producción espontánea, carente de planificación y revisión. Estas dificultades coinciden con la percepción de los docentes, quienes señalaron como principales obstáculos el escaso vocabulario, poca claridad en la redacción, las fallas ortográficas y la tendencia a escribir con rapidez sin realizar procesos de relectura y corrección.

Valoración docente sobre la intervención formativa

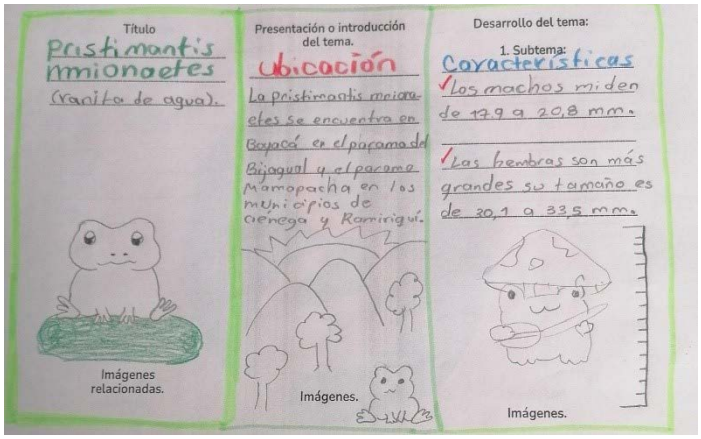
A través de una encuesta final en *Google Forms*, los docentes que participaron en los talleres valoraron positivamente la pertinencia y utilidad de las estrategias propuestas. Señalaron que estas eran aplicables a sus prácticas pedagógicas y que contribuían a mejorar el acompañamiento del proceso escritural. Expresaron, además, su disposición para integrar dichas estrategias, como el uso de borradores, la planificación explícita y los formatos guía en sus aulas. Los participantes indicaron haber comprendido la importancia de acompañar la escritura como proceso y no solo como producto, destacando la necesidad de orientar a los estudiantes desde la planificación hasta la revisión.

Ejemplos de textos compartidos por los docentes participantes

Aunque no se realizó un proceso sistemático de evaluación preliminar y posterior, algunos docentes compartieron ejemplos de producciones finales elaboradas por los estudiantes tras implementar las estrategias aprendidas en los talleres. Estas evidencias, aportadas voluntariamente por los participantes, permitieron observar transformaciones cualitativas en el trabajo escolar.

Figura 3

Borrador de un póster informativo (estudiante)



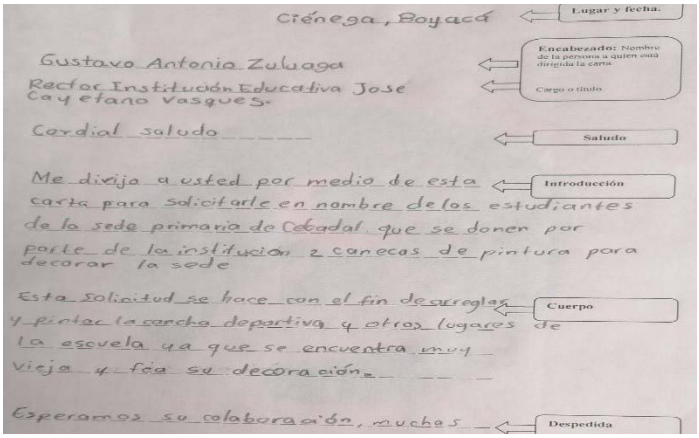
Nota: Imagen tomada por las autoras, 2024.

Ruby Estella Mendoza Afanador, Luz Nélida Molano Avendaño
https://doi.org/10.36737/01230425.3560

El ejemplo de la Figura 3 corresponde a la etapa de planeación y permite ilustrar la aplicación de la fase inicial del proceso de escritura, donde los estudiantes organizan sus ideas antes de redactar. Según lo expresado por los docentes, este paso resulta fundamental para la elaboración de textos más coherentes, ya que activa los conocimientos lingüísticos previos y favorece la adaptación del lenguaje al contexto (Camps, 2003).

Figura 4

Borrador para la elaboración de una carta formal

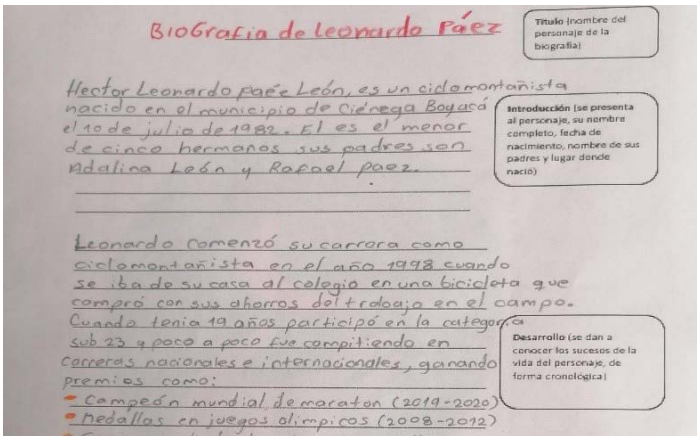


Nota: Imagen tomada por las autoras, 2024.

En relación con la textualización observada en la Figura 4, la implementación de formatos guía y pautas estructurales, propiciada por los talleres, fue percibida por los docentes como un factor que puede influir en la mejora de los folletos. El formato proporcionado por la docente permitió a los estudiantes construir una primera versión del texto a partir de criterios claros sobre estructura, propósito comunicativo y elementos esenciales.

Figura 5

Borrador de una biografía (estudiante)



Nota: Imagen tomada por las autoras, 2024.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-julio) 2026

La Figura 5 muestra el inicio de la textualización de una biografía, elaborada a partir de pautas de estructura y contenido trabajadas en los talleres. Este ejemplo evidencia cómo las estrategias implementadas en las etapas anteriores favorecen la organización del contenido y apoyan la producción de textos más completos y coherentes.

Discusión

Los resultados del diagnóstico confirman la persistencia de dificultades en aspectos como la coherencia, la cohesión, la ortografía y el conocimiento de la estructura textual, características que han sido ampliamente documentadas por autores como Flower y Hayes (1981), Cassany (2006) y Carlino (2005), quienes enfatizan la necesidad de comprender la escritura como un proceso complejo que requiere acompañamiento permanente.

En contraste con el diagnóstico, las evidencias compartidas por los docentes tras implementar las estrategias didácticas trabajadas durante los talleres sugieren avances cualitativos en la producción escrita de los estudiantes. Aunque estas evidencias no constituyen una medición cuantitativa, sí permiten reconocer que el uso de borradores, la planificación y los formatos guía favorecieron la organización del texto, la claridad de ideas y el reconocimiento de estructuras discursivas. Estas observaciones coinciden con lo planteado por Calkins (2020) y Jolibert (1994), quienes sostienen que la planificación explícita, el uso de borradores y las pautas estructurales favorecen la toma de decisiones escriturales y promueven procesos reflexivos.

La modalidad virtual de los talleres funcionó como un espacio de intercambio pedagógico que fortaleció la construcción colectiva de saber docente, tal como lo sugieren Zayas (2017) y Mendoza *et al*. (2024) en estudios sobre la formación continua en producción textual.

Por otro lado, los docentes también señalaron desafíos que podrían limitar la sostenibilidad de estas prácticas, tales como el tiempo reducido en la jornada escolar, la carga administrativa y la escasez de recursos didácticos. Estas condiciones estructurales, también reconocidas por la UNESCO (2015, 2021) como barreras habituales en los sistemas educativos latinoamericanos, deben ser consideradas en futuras intervenciones orientadas a mejorar la enseñanza de la escritura.

Conclusiones

La enseñanza de la escritura en primaria requiere del conocimiento y la aplicación de enfoques procesuales y contextualizados, ya que los hallazgos de este estudio evidencian que los estudiantes presentan dificultades recurrentes en términos de coherencia, cohesión, ortografía y estructura textual, las cuales se relacionan directamente con la limitada implementación de estrategias docentes sistemáticas y el énfasis predominante en la corrección formal. Esto confirma la necesidad de adoptar modelos didácticos que conciban la escritura como un proceso cognitivo, creativo y reflexivo, integrando planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 2006).

Así pues, la formación continua de los docentes surge como un factor clave para transformar las prácticas pedagógicas. La capacitación basada en talleres virtuales y estrategias activas fue percibida como pertinente, aplicable y enriquecedora, generando una disposición por parte de los docentes para incorporar en sus aulas secuencias didácticas contextualizadas, estrategias metacognitivas y evaluaciones formativas. De esta manera, la actualización profesional se constituye en un motor de cambio capaz de impactar de manera sostenida en la enseñanza de la escritura.

Asimismo, la vinculación de la producción textual con los intereses, las experiencias y los contextos reales de los estudiantes potencia la motivación y favorece el desarrollo de competencias lingüísticas, la construcción de una voz personal, la autonomía y el pensamiento crítico. Esto evidencia que la escritura, como proceso creativo y significativo, no solo contribuye al aprendizaje, sino también a la formación de sujetos reflexivos y expresivos.

La modalidad virtual y el uso de recursos tecnológicos ampliaron las oportunidades de aprendizaje colaborativo, permitiendo la interacción entre docentes de distintos contextos, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de estrategias didácticas. Esto demuestra la pertinencia de las herramientas digitales como apoyo a la innovación pedagógica y a la formación docente continua.

En general, los resultados muestran que la integración sistemática de modelos de producción textual, secuencias didácticas coherentes y rúbricas de evaluación claras fortalece de manera sostenida la competencia escritural de los estudiantes, impactando positivamente en la calidad de la enseñanza y la experiencia educativa. Esta experiencia pedagógica confirma que una intervención formativa estructurada, reflexiva y contextualizada, apoyada en metodologías activas y recursos tecnológicos, constituye una estrategia efectiva para mejorar significativamente el desarrollo de habilidades escriturales en educación básica primaria y ofrece un modelo replicable en otros contextos escolares.

Agradecimientos

Los autores expresan su reconocimiento a los docentes y estudiantes de las instituciones educativas Alfonso de Olalla (Villeta, Cundinamarca), José Cayetano Vásquez (Ciénega, Boyacá) e INSEANDES (Sogamoso, Boyacá), cuya participación activa permitió la implementación de la experiencia pedagógica y la obtención de los resultados presentados.

Se agradece especialmente al grupo de investigación SIEK y a los estudiantes del semillero Textum, del cual hacen parte las autoras, por su acompañamiento, asesoría académica y contribución en la construcción de estrategias didácticas y el análisis de la información.

Finalmente, se reconoce el apoyo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y del Centro de Investigación, Gestión y Extensión CIDEA, cuya orientación metodológica y respaldo institucional fueron fundamentales para la sistematización y mejora de la propuesta de intervención.

Contribución de autoras

Ambas autoras participaron de manera equitativa en todos los procesos de la investigación, incluyendo la conceptualización, el diseño metodológico, la recolección y el análisis de los datos, la elaboración de instrumentos, la redacción del manuscrito y su revisión crítica y edición final. No se empleó software especializado adicional para el procesamiento de datos.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses asociado al desarrollo de este estudio.

Fuente de financiación

Este estudio no recibió financiación externa. No obstante, las autoras expresan su agradecimiento por el respaldo institucional brindado durante las distintas fases de la investigación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación del manuscrito se empleó, en algunos casos, la herramienta Copilot de Microsoft, con el propósito de mejorar aspectos puntuales de redacción. Posteriormente, todo el contenido fue revisado, ajustado y validado por las autoras, quienes asumen plena responsabilidad por la versión final del documento.

Referencias

Bustamante, R. (2017). *La competencia escritural en educación básica: Retos y estrategias de intervención*. Editorial Universitaria.

Calkins, L. (2020). *The art of teaching writing*. Heinemann.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). *Construir textos, construir sentido: Enseñar a escribir en la escuela*. Graó.

Cassany, D., y Castellà, J. (2021). *Didáctica de la escritura en contextos escolares: Estrategias y reflexiones*. Editorial UOC.

Colombia Aprende (2020). *Estrategias para la enseñanza de la escritura*. Ministerio de Educación Nacional.

Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4ta ed.). Sage.

Elorza Vásquez, L. T., Pinzón Martínez, A. F., Allin Córdoba, A. G., y Castro de Horta, Y. C. (2023). La autorregulación del aprendizaje y su incidencia en los procesos de lecto escritura. *Paideia Surcolombiana*, (28). https://doi.org/10.25054/01240307.3690

Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Routledge.

García, M. (2019). *Evaluación de programas de formación docente: instrumentos y estrategias*. Editorial Académica Española.

ITCILO (2023). *Innovación pedagógica y competencias docentes en educación primaria*. International Training Centre of the ILO.

Jolibert, A. (1994). *La enseñanza de la escritura en primaria: principios y prácticas*. Editorial Paidós.

Jolibert, A. (1996). *Escribir para aprender: estrategias en educación primaria*. Editorial SM.

Jurado Valencia, F. (2022). *El aprendizaje inicial de la lengua escrita: la función semiótica de las imágenes visuales*. Ediciones Unimagdalena.

Mahecha Ovalle, A. (2024). Revisión sistemática de las prácticas escriturales en el escenario educativo colombiano. *Sophia*, 20(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1319

Mather, M., y Robertson, J. (2006). *Teaching writing as a cognitive process*. Routledge.

Medina, A. (2010). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: claves para la efectividad pedagógica*. Graó.

Mendoza, Ruby E., Molano, Luz N., y Bustamante, Andrea C. (2024). Intervención didáctica mediada por Moodle para la producción de textos académicos en estudiantes de la licenciatura en educación básica primaria. *Formación universitaria,* 17(5), 1-16. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000500001

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos para la enseñanza de la lengua y la literatura en primaria*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias en lengua castellana*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la escritura en básica primaria*. MEN.

Mendoza, R., Molano, L., y Bustamante, R. (2022). Capacitación docente en producción textual: Experiencias y resultados en entornos virtuales. *Revista Colombiana de Educación, 83*, 75-98.

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.

Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Editorial Juvenil.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4ta ed.). SAGE Publications.

Serafini, F. (1994). *Enseñanza de la escritura y comprensión textual en primaria*. Santillana.

UNESCO. (2015). *Recomendación sobre la formación continua de docentes*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *Informe mundial sobre educación: desafíos y oportunidades para la educación primaria en América Latina*. UNESCO.

Wong, B. Y. L., Butler, D., y Fuchs, D. (1994). Teaching writing to students with learning disabilities: Strategies for self-regulation. *Journal of Learning Disabilities, 27*(5), 289-299.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*, 63–85. https://doi.org/10.35362/rie590457

Citar artículo como:
Mendoza Afanador, R. E, y Molano Avendaño, L.N. (2026). Propuesta de intervención didáctica para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria. *Educación y Ciudad*, (50), e3560. https://doi.org/10.36737/01230425.3560

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2025
Fecha de aceptación: 13 de noviembre de 2025

educación y Ciudad 50

IDEP

https://doi.org/10.36737/01230425.3595

Aprendizaje basado en problemas y enfoque STEM+ para la alfabetización tecnológica de estudiantes Emberá de grado segundo de Procesos Básicos

Problem-Based Learning and STEM+ Approach for Technological Literacy among Emberá Students in the Second Grade of Basic Processes

Andrés Arenas López[1]

Resumen

A través del Programa *Volver a la Escuela*, la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá promueve estrategias educativas flexibles para garantizar el acceso y la inclusión de poblaciones vulnerables en el sistema educativo. En tal contexto, en el Colegio Restrepo Millán se desarrollan iniciativas flexibles para atender las necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes de la población Emberá. Este artículo, donde se reporta una experiencia pedagógica, describe la aplicación del aprendizaje basado en problemas y el enfoque STEM+ con estudiantes Emberá de segundo grado de Procesos Básicos durante el segundo semestre de 2024, con el propósito de avanzar en la interdisciplinariedad desde el área de tecnología, una asignatura que facilita la transversalización de contenidos académicos interculturales de ciencias, matemáticas y español. Las metodologías activas permiten desarrollar actividades experienciales que fomentan habilidades esenciales para la resolución de problemas relacionados con el entorno inmediato. Mediante procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles que articulan diferentes campos disciplinares, elementos tradicionales de la cultura Emberá y herramientas tecnológicas, se promueven la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. La integración de

[1]Magíster en Educación y Entornos Virtuales de Aprendizaje (CUAUHTÉMOC). Especialista en Diseño de Ambientes de Aprendizaje (UNIMINUTO). Especialista en Gerencia Educativa (UNIMINUTO). Licenciado en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática (UNIMINUTO). Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Bogotá, Colombia. Correo: aarenas1@uniminuto.edu.co ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2101-5664

CC BY NC SA

elementos propios de esta etnia indígena contribuye al fortalecimiento de la identidad, facilita la preservación de su lengua materna, refuerza el aprendizaje del español como segunda lengua y genera empatía con el docente. Como resultado de esta iniciativa, se ha logrado motivar una participación más dinámica y constante de la población estudiantil Emberá en sus procesos educativos.

Palabras clave: población Emberá, procesos básicos, STEM+, modelos educativos flexibles, educación intercultural

Abstract

Through the *Volver a la Escuela* program, the Directorate for the Inclusion and Integration of Populations of Bogotá's Secretariat of Education promotes flexible educational strategies to ensure that vulnerable populations can access and are included in the education system. Within this context, Colegio Restrepo Millán implements flexible initiatives to address the educational needs of children and young people from the Emberá population. This article, which reports on a pedagogical experience, describes the application of problem-based learning and the STEM+ approach with Emberá students enrolled in second grade of Basic Processes during the second semester of 2024, with the aim of advancing interdisciplinarity from the area of technology, a subject that facilitates the transversal integration of intercultural academic content from science, mathematics, and Spanish. Active methodologies allow developing experiential activities that foster essential skills for solving problems related to the immediate environment. Through flexible teaching-learning processes that articulate different disciplinary fields, traditional elements of Emberá culture, and technological tools, creativity, innovation, critical thinking, and collaborative work are promoted. The integration of elements intrinsic to this indigenous group contributes to strengthening identity, facilitates the preservation of their native language, reinforces the learning of Spanish as a second language, and fosters empathy with the teacher. As a result of this initiative, we have achieved a more dynamic and consistent participation of Emberá students in their educational processes.

Keywords: Emberá population, basic Processes, STEM+, flexible educational models, intercultural education

Andrés Arenas López
https://doi.org/10.36737/01230425.3595

Introducción

En Colombia, el pueblo Emberá, originario de los departamentos de Risaralda, Caldas, Antioquia, Valle del Cauca, Cauca, Quindío y Chocó ha sido apartado de sus territorios por los diversos conflictos armados que han flagelado al país. Esto, mediante la apropiación de tierras por parte de grupos ilegales y su incesante enfrentamiento contra el Ejército. Los líderes indígenas, con sus comunidades, han abandonado tierras ancestrales para refugiarse en Medellín, Cali y—principalmente—Bogotá, donde viven en pobreza absoluta (Consejo Nacional de Trabajo Indígena, 2020). En la capital, los Emberá experimentan alteraciones psicológicas (estrés y ansiedad), derivadas de las experiencias vividas en sus territorios a raíz del conflicto armado (Ruiz *et al*., 2019), y viven en condiciones precarias por los espacios reducidos de los asentamientos del Parque Nacional, la Unidad de Protección Integral (UPI) La Rioja y la UPI La Florida. Tienen, por tanto, acceso limitado a recursos básicos (agua, electricidad, educación y otros), lo que afecta en gran medida su salud mental y física.

En lo referente a la educación, es imprescindible superar las mencionadas barreras aplicando, desde el accionar pedagógico, la diversidad cultural y tradiciones, costumbres e ideologías que fomenten el respeto por las diferencias culturales. De acuerdo con la región, pueden variar los apoyos adicionales para suplir las demandas de estos estudiantes. Por consiguiente, es fundamental avanzar en modelos educativos inclusivos y holísticos (Leiva Olivencia, 2016). Asimismo, los estudiantes son promotores de cambio que combinan su conocimiento cultural con herramientas académicas para contribuir al desarrollo sostenible del pueblo étnico, y, tal como desarrollan actividades interdisciplinarias y proyectos, resuelven problemas locales y fomentan el debate intercultural (Pérez, 2015).

Desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el marco del Programa *Volver a la Escuela*, se aplican estrategias educativas flexibles cuyo propósito es garantizar el acceso e inclusión al sistema educativo para poblaciones vulnerables a través de alternativas estructuradas en función de los estudiantes (SED, 2019). De esta manera se atienden las necesidades educativas de la población Emberá en la ciudad de Bogotá, específicamente en tres localidades: Santa Fe (Colegio Aulas Colombianas de Instituciones Educativas Distritales IED), La Candelaria (Colegio Integrada La Candelaria IED) y Rafael Uribe Uribe (Colegio Restrepo Millán IED).

Según Rodríguez Céspedes (2018), los procesos educativos que se desarrollen para niños, adolescentes y jóvenes pertenecientes a grupos étnicos deben ser ajustables y adaptarse a las necesidades de cada estudiante mediante estrategias educativas flexibles, reconociendo y respetando sus creencias, para lograr una personalización del aprendizaje. Ahora bien, el convenio con la Organización Indígena de Colombia (ONIC) ha sido un marco de referencia para fortalecer los proyectos educativos inclusivos.

Las estrategias educativas flexibles son iniciativas creadas para asegurar una educación de alta calidad, relevante y justa, con el objetivo de promover el acceso y

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

la permanencia de todos los estudiantes. Estas estrategias fomentan procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación oficial a través de opciones escolarizadas y semiescolarizadas, ajustándose a las demandas particulares de los estudiantes en cuanto a tiempo, localización geográfica y circunstancias específicas. En el plan de atención para la comunidad indígena estructurado por la DIIP se acoge a niños, niñas y jóvenes en condición de extraedad y vulnerabilidad que han salido del sistema escolar por diversos factores sociales y económicos, desplazamiento forzado, fracaso escolar, repetición y deserción, entre otros. Su objetivo es garantizar la cobertura educativa y la equidad en el servicio de educación pública (SED, 2019), y constituye un referente curricular para el diseño de los contenidos programáticos de los niveles de formación, en aras de que los estudiantes de población Emberá en condición de extraedad superen el desfase de edad-grado. Los contenidos se organizan en la estructura por niveles del Programa *Volver a la Escuela* de acuerdo con los *Lineamientos técnicos, pedagógicos y curriculares para la atención educativa de estudiantes en extraedad* brindados por la DIIP al inicio de año escolar, a saber:

- Procesos Básicos (PB*1): Primeras letras – grados primero y segundo.
- Aceleración Primaria (AP*1): Grados tercero, cuarto y quinto (básica primaria).
- Secundaria Flexible 3 (S3*1): Grados sexto y séptimo (básica secundaria).
- Secundaria Flexible 4 (S4*1): Grados octavo y noveno (básica secundaria).

Subyacente a los procesos educativos implementados por el Colegio Restrepo Millán IED se encuentra una propuesta intercultural cuyo principal objetivo es fortalecer la identidad étnica de niños, niñas y jóvenes Emberá mediante la aplicación de campos de pensamiento educativos que unifiquen los saberes ancestrales y los derechos básicos de aprendizaje (DBA). Esta estrategia educativa se desarrolla mediante un trabajo cooperativo entre la rectoría, el cuerpo docente, los dinamizadores y la DIIP, con el fin de responder a las necesidades y las realidades de los estudiantes Emberá.

Fundamentos pedagógicos y metodológicos de las estrategias educativas flexibles para la población Emberá

Las estrategias pedagógicas flexibles implementadas conforme a las orientaciones de la SED se basan en un enfoque inclusivo y en metodologías activas enmarcadas en el constructivismo, el aprendizaje significativo y el enfoque sociocultural. En el plan de atención para la comunidad indígena, estructurado desde la DIIP, la singularidad de los grupos étnicos y culturas reta a los docentes a enseñar desde la innovación creativa y la conservación de la diversidad.

En los procesos pedagógicos, el enfoque constructivista permite articular la cosmovisión, los saberes ancestrales y las costumbres de las poblaciones étnicas con los contenidos académicos, lo que facilita un avance progresivo en los aprendizajes al aplicar la metodología activa experiencial e involucrando en el círculo de la palabra las realidades socioculturales de los pueblos (Ipuana Uriana e Ipuana Uriana, 2023).

La postura constructivista aporta a la valorización y el rescate cultural étnico (lengua, costumbres y tradiciones), y unifica los conocimientos previos y el proceso de formación que desarrollan los estudiantes Emberá mediante un modelo de aprendizaje flexible. Los dinamizadores indígenas que acompañan la enseñanza en el aula complementan los saberes desde la identidad cultural y fortalecen el idioma con el fin de evitar su extinción (Corbetta *et al*., 2021). Esta corriente pedagógica permite una educación contextualizada que articula los contenidos curriculares con la cosmovisión Emberá (realidades y necesidades) desde la relación con el ecosistema, la medicina ancestral y las actividades agrícolas. Mediante el desarrollo de competencias vivenciales con ejemplos de su diario vivir y su cultura, se promueve una conexión auténtica entre el aprendizaje y el entorno de los estudiantes.

La perspectiva pedagógica socio-constructivista está alineada con los procesos formativos para poblaciones étnicas, pues se basa en la interacción social, la cooperación y las técnicas propias de la cultura, centrándose en el contexto propio (Vygotsky, 1978). Bajo este enfoque, es preciso considerar que la adquisición del conocimiento debe darse siempre en contexto (*i.e*., aprendizaje situado). El aula y los ambientes de aprendizaje son lugares en los que se gestionan la cultura y las tradiciones, que están estrechamente relacionadas con el desarrollo de las habilidades socioemocionales—desde el modelo Casel, se aporta al fortalecimiento de la autogestión y la regulación de emociones para interactuar adecuadamente con otros y tomar decisiones coherentes—, lo que permite generar un espacio educativo integral (Lozano Peña *et al*., 2022).

Según el enfoque sociocultural, los procesos de aprendizaje se desarrollan mediante el trabajo colaborativo, enfatizando los pensamientos superiores que abarcan el lenguaje, la solución de problemas y las tradiciones propias de los pueblos (Martínez Rodríguez, 1999). El rol del docente es actuar como guía y fortalecer la autoestima y las habilidades de los estudiantes para que el proceso de aprendizaje sea agradable, divertido y creativo, y se convierta en un viaje de exploración, descubrimiento, innovación, ideación y gestación de proyectos de vida.

Los procesos educativos con comunidades étnicas plantean desafíos culturales y sistemáticos en la aplicación de la corriente constructivista, pues se requiere una capacitación permanente de los docentes para comprender la cosmovisión y las costumbres de la población a la que enseñan. Además, pueden presentarse conflictos iniciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que, en ocasiones, los estudiantes pueden venir adaptados a modelos conductistas, donde los aprendizajes se basan en la repetición, las conductas observables y los refuerzos externos centrados en recompensas y castigos, lo que restringe el pensamiento crítico y la creatividad, y hace de la enseñanza una actividad rutinaria o mecánica (González, 2023).

Por ello, es fundamental promover la participación activa en los estudiantes, en aras de que se involucren en el proceso de aprendizaje y desarrollen el pensamiento metacognitivo, que se centra en la reflexión, en la resolución de problemas y en hacer seguimiento de los avances académicos, favoreciendo el aprendizaje autónomo y significativo.

En este sentido, el aprendizaje basado en problemas (ABP) es una estrategia de enseñanza disruptiva que involucra procesos de investigación para resolver una situación problemática o encontrar soluciones a un escenario específico. En la educación intercultural se puede proponer la construcción de una huerta escolar con base en la conexión entre las comunidades indígenas y los recursos naturales, identificando problemas relacionados con la sostenibilidad de los cultivos, el diseño de sistemas de riego o el cultivo de plantas medicinales para aliviar diversas enfermedades haciendo uso de los saberes de los médicos tradicionales. El ABP favorece el uso de las habilidades del siglo XXI, *i.e*., la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. Además, mediante el circulo de la palabra, se propicia un espacio de reflexión sobre los conocimientos adquiridos, donde el educador actúa como facilitador (Jiménez Vaquerizo, 2019).

Desde el componente tecnológico también se facilita la incorporación de elementos propios de la cultura Emberá, comenzando con el reconocimiento de los recursos naturales y continuando con su transformación en artefactos tecnológicos interculturales, e.g., viviendas ancestrales, artesanías, herramientas rústicas y procesos de agricultura sostenible, articulando en algunos procesos el uso de herramientas digitales como instrumentos para preservar y difundir el patrimonio cultural. Esto, con fundamento en las orientaciones generales del documento Ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo! (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

En el marco de las estrategias educativas flexibles propuestas por la DIIP, que son socializadas en jornadas pedagógicas, en el nivel de Procesos Básicos se abordan tres ejes: pensamiento lógico-matemático, lenguaje y desarrollo socioafectivo. Para ello, los docentes aplican distintas metodologías activas orientadas a adelantar procesos de nivelación escolar desde un enfoque diferencial y de inclusión. Desde las metodologías activas se crean escenarios de aprendizaje en los que se les brindan a los estudiantes las herramientas necesarias para ser competentes y poner en juego sus habilidades y capacidades en la resolución de problemas. El material pedagógico, construido por los docentes con el apoyo de los líderes dinamizadores indígenas, contempla su cosmovisión, cultura y conocimiento ancestral. De esta manera, se facilita el intercambio cultural.

Según Izquierdo Barrera (2018), en los procesos de educación flexible que se llevan a cabo con los estudiantes Emberá se valoran y aplican los siguientes principios:

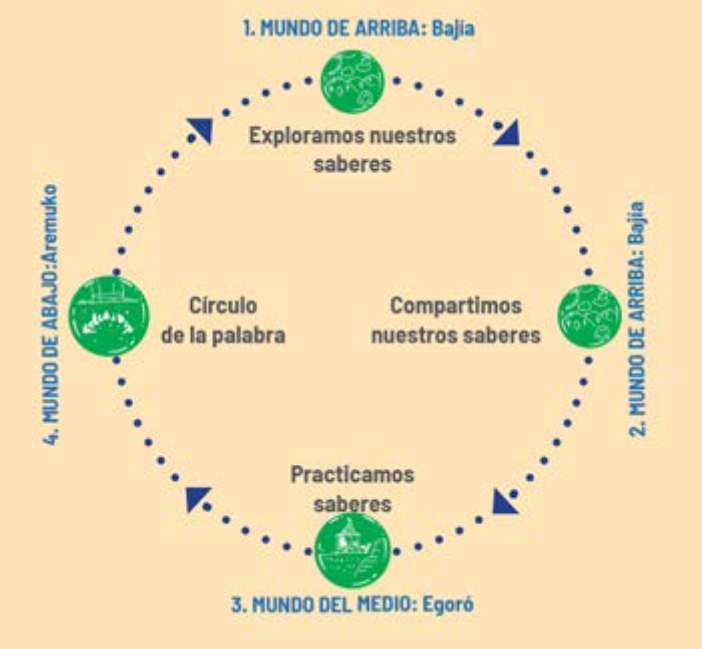
- Lo propio: los conocimientos y la sabiduría ancestral.
- Lo intercultural: los conocimientos no indígenas que permiten articular temas propios.
- El bilingüismo: la preservación de la lengua materna y la enseñanza del español como segunda lengua.
- Lo contextual y lo flexible: procesos de enseñanza-aprendizaje que guardan relación con situaciones cotidianas.

La educación flexible, intercultural y diferenciada que se promueve a través de estas estrategias respeta y valora la cosmovisión indígena. Para ello, se han planteado algunas orientaciones en la Unidad didáctica EMBERA: Aprendei dachi naberade-

Andrés Arenas López
https://doi.org/10.36737/01230425.3595

bena (aprender de los ancestros), editada en 2018 por las Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia – Gobierno Mayor y la SED, cuyo principal objetivo es "proporcionar herramientas pedagógicas, didácticas y curriculares para generar diálogos de saberes interculturales desde el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños, niñas y jóvenes Emberá, así como el reconocimiento y valoración de esta cultura por parte de toda la comunidad educativa" (Gildrama, 2018, p. 4). El propósito es lograr una formación integral y equitativa, fundamentada en los momentos de la secuencia didáctica propuesta en dicho documento (Figura 1): en un primer momento de exploración de saberes previos se plantean interrogantes orientadoras; en un segundo momento se comparten los saberes; en el tercero se aplican esos saberes con actividades transformadoras que promuevan aprendizajes significativos; y, finalmente, se lleva a cabo una reflexión colaborativa en el círculo de la palabra.

Figura 1
Momentos de la secuencia didáctica



Nota: Esta figura ilustra la secuencia didáctica articulada con la cosmovisión del pueblo Emberá. Fue tomada de *Unidad Didáctica EMBERA: aprendei dachi naberadebena (aprender de los ancestros)*, por L. Á. Gildrama (2018, p. 5).

Actores articuladores

La educación flexible se desarrolla mediante un trabajo cooperativo que busca responder a las necesidades y las realidades de los estudiantes Emberá a través de tres actores articuladores claves (Tabla 1).

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Tabla 1
Actores articuladores del modelo educativo flexible

Actores	Descripción
Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones	Área de la SED que propone un plan inclusivo para atender a la población indígena a la vez que se destaca la diversidad cultural.
Dinamizadores indígenas	Actores que acompañan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, complementan los saberes desde la identidad cultural y fortalecen la preservación de la lengua materna.
Docentes	Actores que fortalecen los procesos desde el ser, el saber y el saber hacer.

Desde un enfoque etno-educativo, se reconoce la diversidad cultural, las tradiciones, las costumbres y las ideologías que fomentan el respeto por las diferencias culturales. Por otra parte, la pedagogía cultural armoniza la sabiduría ancestral con los conocimientos contemporáneos, lo que facilita una comunicación participativa y enriquece los procesos de formación en instituciones públicas intermediadas por la DIIP. El educador ejerce como un orientador, dinamizador e intermediario cultural que unifica la cosmovisión del pueblo Emberá con los contenidos curriculares del aula regular. Debe ser un agente educativo innovador que rompa los esquemas tradicionalistas de transmitir conocimientos lineales, y debe respetar la autonomía étnica y evitar la imposición de supremacías culturales externas (Sánchez Castellón, 2018).

Es fundamental preservar y promover la cultura de los estudiantes Emberá. Por tanto, es clave también la participación de dinamizadores indígenas que contribuyan a la valorización y revitalización de sus cimientos ancestrales. Esto permite integrar conocimientos académicos que valoren su identidad y entorno al incorporar particularidades culturales en el currículo educativo para preservar creencias y principios, respetando las tradiciones propias de cada comunidad que vive en la pluralidad (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2001). Así, por ejemplo, desde el círculo de la palabra, que forma parte de la secuencia didáctica descrita en el apartado anterior, pueden proponerse actividades interculturales con la participación de los dinamizadores, a fin conocer las prácticas y los valores del pueblo Emberá. Además, se puede invitar a los líderes o al *jaibaná* (médico tradicional) para diseñar o apoyar proyectos interdisciplinarios como huertas escolares o muestras artesanales, en aras de que los conocimientos sean experienciales y enriquecedores.

Implementación de la metodología activa del aprendizaje basado en problemas y el enfoque STEM+ con estudiantes Emberá del grado segundo de procesos básicos

En el marco de los procesos educativos flexibles que se vienen llevando a cabo en el Colegio Restrepo Millán con la población Emberá, durante 2023 y 2024 se desarrollaron estrategias didácticas orientadas desde los campos de pensamiento comunicativo y tecnológico para brindar una experiencia significativa, personalizada e interactiva sin dejar a un lado las costumbres o la cosmovisión de este pueblo indígena. Estas estrategias se enfocaron inicialmente en la enseñanza de la lectoescri-

tura y la alfabetización digital de niños y niñas Emberá en condición de extraedad, enmarcadas en los modelos constructivista y sociocultural. En el desarrollo de estas estrategias, se han observado los beneficios de articular diversos ejes específicos (preservación de la lengua materna, respeto por los conocimientos ancestrales e integración de rituales) para incluir contextos que forman parte de las tradiciones, creencias y costumbres de los estudiantes (Arenas López y Pardo Pinto, 2024). Esto, por un lado, permite conservar rasgos de su identidad cultural y, por otro lado, genera empatía entre ellos el docente; los motiva y, por ende, disminuye la deserción escolar y mejora los resultados académicos.

Para el periodo comprendido entre junio y noviembre de 2024, se decidió avanzar en la interdisciplinariedad y en la incorporación de elementos de la cosmovisión y cultura indígena, con el fin de acercar más los contenidos y actividades a las necesidades y características de los estudiantes Emberá de Procesos Básicos. Por ello, desde el área de tecnología se planteó la incorporación de la metodología activa del ABP y el enfoque STEM+.

Se optó por metodologías activas, una tendencia educativa que rompe los esquemas rutinarios de la transmisión pasiva de información y trasforma el rol del estudiante, involucrándolo permanentemente en su aprendizaje. En esta experiencia educativa se eligió especialmente el ABP para el diseño, la planeación y la ejecución de proyectos apoyados en el uso de herramientas tecnológicas, pues con ello se fortalecen el pensamiento crítico, la comprensión y el trabajo colaborativo (Flórez Valencia, 2024). Asimismo, las metodologías activas aplicadas en el campo de la tecnología permiten aumentar el nivel de atención y fortalecer los ritmos de aprendizaje, lo que a su vez aumenta la motivación (Espinosa *et al*., 2021). Así, estos enfoques inciden positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el saber, el saber hacer y el saber ser, con el fin de lograr una formación integral.

Adicionalmente, se eligió el enfoque STEM+ porque permite trabajar interdisciplinariamente desde el planteamiento dinámico de una situación o una necesidad, facilitando el desarrollo de habilidades comportamentales y cognitivas (Bybee, 2021).

> El enfoque STEM+, además de considerar disciplinas científicas y tecnológicas, invita a integrar todas las áreas del conocimiento de manera explícita y como componentes fundamentales de una educación que le apuesta a la creatividad, la experimentación y la innovación con el fin de promover el desarrollo de competencias específicas, transversales y del siglo XXI. (Ministerio de Educación Nacional *et al*., 2021, p. 19)

Aplicar este enfoque en el marco de las estrategias flexibles con estudiantes de comunidades indígenas es de vital importancia, pues es un eje articulador para fomentar el desarrollo sostenible, preservar la cultura y visionar los proyectos de vida de cada estudiante partiendo de sus conocimientos previos de su etnia.

Esta experiencia pedagógica adoptó un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo, centrado en detallar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes. El trabajo se realizó en su entorno natural, lo que permitió observar dinámicas, in-

teracciones y temas emergentes, considerando también las influencias culturales, sociales y emocionales en la percepción de los fenómenos (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Dicho enfoque permitió describir y analizar los efectos de la aplicación del enfoque STEM+ (ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas, lengua castellana) en un contexto educativo intercultural.

La población seleccionada para este estudio correspondió a 21 estudiantes Emberá (doce hombres y nueve mujeres) entre los ocho y los nueve años de edad. Se seleccionó este grupo para la implementación del enfoque STEM+ porque fue el grado asignado al autor de esta experiencia pedagógica para dirección de grupo al inicio del año académico 2024.

El principal instrumento de recolección de datos fue el diario de campo, donde se registraron sistemáticamente observaciones realizadas durante las actividades académicas, con énfasis en la interacción, la reacción, el progreso y las dificultades de los estudiantes indígenas en el entorno escolar.

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

- Fortalecer el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de la implementación del enfoque STEM+, buscando promover la adquisición de habilidades para analizar, planificar y resolver problemas de manera efectiva, integrando conocimientos de diferentes campos del conocimiento.
- Fomentar la creatividad y la innovación mediante actividades que involucren la transformación de materias primas y la construcción de prototipos.
- Desarrollar habilidades de trabajo en equipo y colaboración con el fin de fortalecer las habilidades sociales y la resiliencia de los estudiantes.
- Mejorar las habilidades de lectoescritura a través del Programa *Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura* y el uso de recursos tecnológicos orientados al desarrollo de habilidades de atención, concentración y percepción visual, así como la capacidad para identificar fonemas y grafemas de manera clara y coherente.
- Promover la identidad cultural y el respeto por la diversidad mediante la integración de los contenidos académicos con la cosmovisión, las costumbres y las creencias de la población Emberá.
- Motivar a los estudiantes Emberá a permanecer en el programa y en su trayectoria educativa.

En el marco del enfoque STEM+, las diferentes actividades se plantearon desde el campo del pensamiento tecnológico, una asignatura que genera expectativas entre los estudiantes y es flexible para la transversalización de los contenidos académicos interculturales de las ciencias, las matemáticas y el español. Ahora bien, la implementación de la asignatura de tecnología como área central se justifica al tratarse de una disciplina que fomenta el desarrollo de habilidades esenciales para resolver problemas o satisfacer necesidades básicas de la población Emberá y de su entorno inmediato, articulando los saberes tradicionales con herramientas tecnológicas ac-

tuales. Por otra parte, esta área del conocimiento permite la aplicación de metodologías activas de vanguardia que favorecen la resolución de problemas y promueven actividades experienciales del entorno convencional étnico.

En este orden de ideas, las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevaron a cabo articularon al menos dos áreas del conocimiento, y se procuró incorporar elementos afines a la identidad y cultura Emberá, atendiendo a las orientaciones, herramientas y momentos de la secuencia propuesta en *Unidad didáctica EMBERA: Aprendei dachi naberadebena (Aprender de los ancestros)* (Gildrama, 2018). Por otra parte, para su desarrollo se emplearon metodologías activas, especialmente, el ABP, con el fin de desarrollar procesos de análisis, investigación y propuesta de soluciones tecnológicas factibles, donde el estudiante cumple el rol de agente activo de su proceso de formación.

A continuación, se describe la etapa de producción de las secuencias didácticas basadas en la metodología STEM+, a fin de brindar pautas pedagógicas replicables en contextos rurales o urbanos.

Los momentos de la secuencia didáctica para el cultivo escolar desde la identificación del manejo de las herramientas manuales para procesos de siembra, como se especifica en la Tabla 2.

Tabla 2
La huerta escolar como herramienta educativa desde una perspectiva agroecológica.

1. Exploramos nuestros saberes
Proponemos una serie de actividades guiadas de forma experiencial en la huerta escolar que permitan trabajar interdisciplinariamente con las asignaturas de ciencias y tecnología, partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes Emberá. Pueden utilizarse temas orientadores como: · El reconocimiento y uso básico de herramientas manuales (la pala, el rastrillo y el azadón) · El uso adecuado y cuidadoso de las herramientas. · Los saberes tradicionales para el cultivo. · El respeto por la naturaleza.
2. Compartimos nuestros saberes
Explicamos el funcionamiento de herramientas como las palas, los azadones y los rastrillos, reconociendo que cada una cumple una función específica en la preparación de la tierra y el cuidado de la huerta. También dialogamos sobre el ciclo de vida de las plantas, desde la semilla hasta su crecimiento, fortaleciendo la comprensión colectiva y valorando los conocimientos tradicionales y escolares que enriquecen nuestro aprendizaje comunitario.
3. Practicamos nuestros saberes
En la huerta escolar, aplicamos técnicas de siembra y cuidado de plantas como tomate, lechuga y cilantro, poniendo en práctica lo aprendido para resolver los desafíos que surgen en el mantenimiento del cultivo. A través de la observación, el riego adecuado y el control de la tierra, los estudiantes fortalecen su responsabilidad y sus habilidades de trabajo colaborativo, garantizando el crecimiento sano de las plantas y el bienestar de este espacio.

4. Círculo de la palabra
Realizamos una reflexión colectiva sobre el proceso agroecológico y el uso de herramientas en la huerta, analizando cómo cada acción y cada instrumento contribuyen al cuidado responsable de la tierra. A través del diálogo y la observación, los estudiantes reconocen la importancia de trabajar de manera consciente, respetando los ciclos naturales y fortaleciendo prácticas que promuevan la sostenibilidad y el aprendizaje en las comunidades indígenas.
Recomendaciones
· Aplicación de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos. · Acompañamiento del dinamizador indígena para enriquecer conocimientos sobre el respeto por la naturaleza o las técnicas propias de su cultura. · Áreas STEM+: tecnología y ciencias naturales.

Dado lo anterior, se construyó una ruta experiencial denominada Aprendizaje Agroecológico en la Huerta Escolar, la cual permitió establecer una serie de procesos específicos (Figura 2).

Figura 2
Ruta experiencial a partir de una secuencia didáctica.



Conocimientos Previos
Estudiantes Emberá con saberes tradicionales

Exploración
Actividades guiadas en la huerta escolar

Compartir
Diálogo sobre herramientas y ciclo de vida

Práctica
Aplicación de técnicas de siembra y cuidado

Reflexión
Análisis del proceso agroecológico

Aprendizaje Integral
Compresión agroecológica y sostenibilidad

El proceso de preparación de la cama (espacio delimitado) con los estudiantes en compañía del dinamizador indígena con el propósito cultivar alimentos ricos en nutrientes como tomates, lechuga y cilantro (Figura 3).

Figura 3
La huerta escolar del Colegio Restrepo Millán IED, Sede D



Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Andrés Arenas López
https://doi.org/10.36737/01230425.3595

Los momentos de la secuencia didáctica para reconocer el origen de materias primas básicas para la elaboración de artefactos e identificar el fenómeno del arcoíris, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Fomentando la creatividad a través de la transformación de materias primas.

1. Exploramos nuestros saberes
En el marco de una actividad inicial, el docente indaga qué saben los estudiantes sobre materias primas y qué historias sobre el arcoíris les ha transmitido el choanchake (abuelo). Este ejercicio permite que expresen libremente sus ideas desde sus saberes ancestrales. Pueden utilizarse temas orientadores como: · El origen de las materias primas. · Los procesos tecnológicos. · El fenómeno del arcoíris · Leyendas propias del arcoíris.
2. Compartimos nuestros saberes
Explicamos que el departamento del Chocó tiene diversas materias primas que han sido esenciales para las comunidades que lo habitan, y que estas se trasforman mediante un proceso tecnológico para elaborar artefactos.
3. Practicamos nuestros saberes
En el desarrollo de las clases, proponemos una actividad práctica en la que los estudiantes crean un arcoíris utilizando materiales básicos como papel, algodón y pintura. El propósito es identificar los colores principales de este fenómeno y su forma, y comprender la transformación de las materias primas. Además, se sugiere realizar un trabajo de investigación, apoyado por una pantalla inteligente, para mostrar, mediante videos educativos de YouTube, cómo se produce este fenómeno natural. Así, se refuerza el aprendizaje visual, en aras de que los estudiantes comprendan más profundamente la formación del arcoíris y su relevancia cultural y científica.
4. Círculo de la palabra
En el espacio de reflexión, mostramos los trabajos de cada estudiante y reflexionamos sobre los conceptos aprendidos a lo largo de las experiencias prácticas. Se establece, además, una conexión con la cultura Emberá mediante la integración de relatos indígenas, potenciando el aprendizaje visual y científico al tiempo que se aprecian las tradiciones.
Recomendaciones
· Aplicación de metodologías activas como el ABP y el aprendizaje experiencial. · Acompañamiento del dinamizador indígena. · Áreas STEM+: tecnología, ciencias naturales e ingeniería.

Los estudiantes desarrollan una serie de actividades guiadas para el proceso transformación de materias primas (iuma: arcoíris); aplicación de técnicas de coloreado y prototipado de casa ancestral (thearathe) como se muestra en la Figura 4.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Figura 4
Fortalecimiento de la creatividad desde la metodología STEM+



Los momentos de la secuencia didáctica para identificar los sistemas numéricos y figuras geométricas con la transformación de materias primas, como se especifica en la Tabla 4.

Tabla 4
Etnomatemática en la comunidad Emberá. .

1. Exploramos nuestros saberes
El docente indaga qué conocimientos previos tienen los estudiantes sobre las posiciones del sistema numérico. En este ejercicio de diálogo, ellos expresan cómo aplican los procesos matemáticos y geométricos para resolver problemas de la vida cotidiana de la comunidad Emberá. Los temas orientadores son los siguientes: • El sistema numérico. • Las figuras geométricas. • Las composiciones geométricas.
2. Compartimos nuestros saberes
Explicamos que el sistema numérico y las figuras geométricas son fundamentales para los pueblos Emberá, pues les permiten organizar su entorno y construir viviendas de manera eficiente. Además, estos conceptos se reflejan su arte tradicional: diseños de canastos, tejidos y danzas en los cuales la simetría tiene un significado cultural y espiritual.
3. Practicamos nuestros saberes
Proponemos actividades prácticas que giran en torno al sistema numérico, con guías pedagógicas sencillas y con el uso de piedras, tapas y palos para generar una conexión directa con los elementos naturales básicos de la cultura del Chocó. Además, se articula el conocimiento ancestral con el apoyo del dinamizador indígena, que enseña los números básicos en su lengua materna (*abha*, uno; *ome*, dos; *ubea*, tres...). La composición geométrica se fortalece con el uso de palos de paleta, afianzando la creatividad de los estudiantes. Finalmente, con el apoyo del dinamizador, se elaboran figuras de origami como estrellas, sapos *(Bokorro)* u otras que tengan un significado especial en su cultura.

Andrés Arenas López
https://doi.org/10.36737/01230425.3595

4. Círculo de la palabra
En el espacio de reflexión, cada estudiante comprende que los números tienen aplicaciones prácticas, *e.g.*, en la planificación de sus cultivos o la distribución de sus recursos. Desde el campo de la geometría, se enseñan las figuras básicas con el fin de identificar el número de lados y su aplicación en artefactos de la vida cotidiana. Por ejemplo, se explica cómo el círculo está presente en objetos tecnológicos como platos, relojes y bicicletas; el cuadrado y el rectángulo, en cuadernos, puertas y ventanas; y el triángulo, en las señales de tránsito.
Recomendaciones
· Aplicación de metodologías activas como el ABP y y gamificación · Acompañamiento del dinamizador indígena. · Áreas STEM+: tecnología y matemáticas.

En el aula de clase se enseña el sistema numérico y geométrico mediante la transformación de materias primas básicas con el fin de despertar la creatividad de los niños Emberá (Figura5).

Figura 5
Uso del sistema numérico y geométrico desde la etnomatemática



Los momentos de la secuencia didáctica para comprender los fonemas y grafemas desde la interculturalidad, como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5
Procesos de lectoescritura desde un enfoque étnico.

1. Exploramos nuestros saberes
En una actividad inicial, el docente diagnostica los conocimientos previos de sus alumnos sobre las vocales, los fonemas y los grafemas. En este ejercicio reflexivo, los estudiantes expresan cómo la lengua española facilita su convivencia, permitiéndoles interactuar con otros individuos externos a su cultura y con el Estado. Los temas orientadores son los siguientes: · Las vocales. · Sonidos de la lengua española (fonemas). · Letras y sus representaciones (grafemas).

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

2. Compartimos nuestros saberes
Explicamos la lengua española desde el plan de fortalecimiento de la lectoescritura (PFLE) de la SED con elementos propios de la cosmovisión Emberá, favoreciendo la comprensión lectora a partir de relatos y creencias.
3. Practicamos nuestros saberes
Proponemos actividades prácticas que giran en torno a la asimilación de la lengua castellana. Estas se desarrollan estudiando vocales y consonantes, de acuerdo con con los textos educativos del PFLE, y se interiorizan a partir de sus saberes previos culturales.
4. Círculo de la palabra
En el espacio de reflexión, cada estudiante lee sus producciones textuales cortas, relaciona los nombres de animales que habitan en el Chocó e identifica cada uno de los grafemas que los componen. El acompañamiento del dinamizador indígena es fundamental para evitar confusiones y para transmitir el conocimiento en la lengua Emberá, con el fin de avanzar en el proceso de lectoescritura.
Recomendaciones
• Aplicación de metodologías activas como el ABP y el aprendizaje colaborativo. • Acompañamiento del dinamizador indígena. • Áreas STEM+: tecnología, español y ciencias naturales.

Figura 5

Desarrollo de habilidades de lectoescritura para el afianzamiento del español



Nota: Fortalecimiento de procesos lectoescritores y reconocimiento de la lengua Emberá

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Resultados

En consonancia con los objetivos planteados para la implementación de la metodología activa de ABP y el enfoque STEM+, las estrategias empleadas aumentaron el interés de los estudiantes Emberá en los procesos educativos; la inasistencia disminuyó y su rendimiento académico mejoró. Tras aplicar el enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo de esta experiencia pedagógica, se evidenció que diseñar actividades con base en el entorno nativo de los estudiantes, observando su disposición en las dinámicas, su participación activa y sus habilidades de trabajo colaborativo, tiene un impacto en sus procesos de aprendizaje y en su interés en asistir a clase. Los aprendizajes del grupo con el que se desarrolló esta experiencia muestran que la aplicación de este enfoque, como lo señalan Ramos y Núñez (2024), fortalece habilidades y competencias que priorizan la resolución de problemas e incide positivamente en la gestión académica.

En los procesos básicos de aprendizaje de matemáticas, lectura y escritura, las actividades dinámicas e innovadoras apoyadas en TIC permitieron a los estudiantes apropiarse de los conocimientos de una manera sencilla. Por otra parte, el desarrollo de actividades interdisciplinarias con enfoque intercultural favoreció los procesos de aprendizaje de ciencias, tecnología, ingeniería, matemáticas y lenguaje mediante experiencias vivenciales y colaborativas. Asimismo, se observó que integrar elementos de la cosmovisión, las costumbres y las creencias de la población Emberá y articularlos en actividades que involucran diversas áreas del conocimiento permite lograr aprendizajes significativos, fortalecer la identidad cultural y fomentar valores como la participación, la equidad, el respeto y la solidaridad entre pares, como lo sugiere Colombia Aprende (s.f.).

Desde el pensamiento tecnológico, se logró que los estudiantes reconocieran materias primas y herramientas manuales que pueden ser transformadas en objetos tecnológicos mediante la aplicación de procesos, lo que permitió fomentar la creatividad y la resolución de problemas con propuestas tangibles y enriquecedoras. El desarrollo de estas habilidades les facilitará inventar, crear y construir soluciones tecnológicas acordes a su contexto intercultural (Soto Sarmiento, 2018).

Ya para el 2025, el curso con el que se inició esta experiencia en el nivel de Procesos Básicos se encuentra en Aceleración Primaria. Debido a los avances observados, la Rectoría de la Institución Educativa autorizó que el docente continuara el proceso de formación con este grupo de estudiantes, lo que ha permitido continuar afianzando los aprendizajes desde las áreas STEM+ y diseñando actividades adaptadas a sus costumbres, necesidades y ritmos de aprendizaje. Por otra parte, el cambio de Procesos Básicos a Aceleración del Aprendizaje implica una transición más pausada; los conceptos de las asignaturas son más avanzados, y el docente se puede centrar en los procesos pedagógicos y no tanto en la dirección de grupo.

Entre los procesos desarrollados en esta experiencia educativa, cabe destacar el de la huerta escolar, que ha tenido continuidad en 2025 con el cultivo de diversos alimentos. Además, esta iniciativa se ha enfocado en la siembra de plantas medicinales y cuenta ahora con la participación de personas externas, mediante lo cual se

ha reforzado el enfoque STEM+. Así, al trabajo colaborativo que se desarrolla en la huerta, que incluía al docente, los estudiantes Emberá y el dinamizador indígena al inicio del proyecto, se han sumado dos practicantes universitarias: una de ingeniería agroecológica y otra de trabajo social asignada por el Centro de Transformación Social - UNIMINUTO. También se está recibiendo apoyo del *jaibaná* (médico tradicional Emberá). Con ello, se busca optimizar las técnicas de cultivo para obtener mejores resultados, articulando los conocimientos tradicionales y modernos en beneficio de la comunidad educativa participante.

Asimismo, se inició un proceso de capacitación sobre el lombricultivo y sus bondades. Este tema permite sensibilizar a los estudiantes sobre el cuidado del medio ambiente, comenzando con el ciclo de los residuos orgánicos y su transformación para enriquecer el suelo. Además, es un recurso educativo que permite a la practicante de ingeniería agroecológica enseñar sobre la producción de abono natural (humus) e intercambiar conocimientos interculturales sobre los animales que habitan el ecosistema terrestre, tanto en castellano como en Emberá, con lo cual se refuerza también el componente comunicativo en ambas lenguas.

Desafíos enfrentados

Es escaso el material educativo disponible en Internet para la población Emberá en lo referente a la aplicación del enfoque STEM+. Por ello, el principal desafío de este trabajo fue diseñar actividades que lograran captar el interés de los estudiantes y los motivaran, integrando a la vez elementos de su cultura con aprendizajes básicos propios de un aula regular. Para superar este desafío, cada actividad se diseñó desde una perspectiva constructivista, empleando metodologías activas y considerando la interculturalidad. Asimismo, fue fundamental el acompañamiento del dinamizador indígena, que aportó conocimientos para orientar y enriquecer los contenidos pedagógicos interculturales a partir de saberes ancestrales. Si bien la carencia inicial de recursos educativos supuso un reto, también propició la elaboración de recursos educativos innovadores, cautivadores y adaptados a la cultura y tradiciones de la comunidad Emberá.

En algunos momentos, la pronunciación de la lengua castellana de los niños Emberá dificultó la solución de dudas e inquietudes sobre los temas abordados en las actividades. Sin embargo, esta barrera se superó, logrando una comunicación efectiva entre el docente y los estudiantes Emberá con la intermediación del dinamizador indígena, lo que generó confianza y permitió el logro de aprendizajes significativos a la vez que se respetaban los ritmos de cada estudiante.

Durante el desarrollo de la experiencia educativa se presentaron también algunas dificultades técnicas relacionadas con la inestabilidad del suministro de energía eléctrica en el Colegio y con el robo frecuente de la fibra óptica en la localidad, por lo que en algunas ocasiones no fue posible utilizar recursos didácticos o de consulta en línea para las actividades en el aula. Por ello, se optó por descargar material audiovisual desde casa y visibilizarlo con un portátil personal. Además, la mayoría de las actividades diseñadas se basó en el enfoque STEM+, involucrando la elaboración de productos físicos y experiencias prácticas en la huerta escolar que no requerían el uso de dispositivos electrónicos.

Otro desafío fue la fluctuación en la asistencia de los estudiantes por factores externos, como las manifestaciones pacíficas de la comunidad Emberá por el presunto incumplimiento del Estado con los acuerdos pactados. Si bien esto disminuyó los tiempos de aplicación de los talleres, la dificultad se superó gracias a la flexibilidad de las estrategias educativas empleadas, cuyo objetivo esencial era transformar las prácticas pedagógicas en experiencias motivadoras e inclusivas para los momentos en que asistiera la comunidad estudiantil indígena. Las ausencias se compensaban con el fortalecimiento de sus habilidades y potenciales individuales a través de la participación dinámica en las diferentes actividades desarrolladas en espacios cerrados o abiertos.

Recomendaciones

A partir de la experiencia descrita, se recomienda el desarrollo de proyectos de investigación y estrategias orientadas a la elaboración de cuentos ilustrados para el fortalecimiento de la lectura y escritura, así como de materiales didácticos con contenidos para el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento tanto en lengua castellana como en lengua Emberá. Esto, con el fin de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la comprensión de conceptos, enriquecer el vocabulario y promover la producción de historias propias de la cultura Emberá, así como la revitalización de la lengua materna en las niñas, los niños y los jóvenes nativos que están creciendo en un entorno diferente al de su cultura de origen.

El desarrollo de actividades interdisciplinarias desde el enfoque STEM+ puede fortalecer la resiliencia, pues, a través de la resolución de problemas prácticos, los estudiantes adquieren destrezas que les permiten adaptarse a situaciones difíciles de manera proactiva y creativa. La motivación es un factor clave para avanzar en los procesos educativos de los niños Emberá. A través de actividades artísticas, en la huerta escolar o en la sala de informática, es posible fomentar su participación, propiciando escenarios donde se puedan expresar libremente y se sientan valorados.

Esta experiencia educativa ofrece ejemplos prácticos de cómo los docentes pueden articular conocimientos interdisciplinarios al preparar sus clases, lo que aporta conocimiento sobre estrategias flexibles educativas y su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las comunidades Emberá. La utilidad de este proyecto no se limita solamente al contexto del Colegio Restrepo Millán; también tiene relevancia para el diseño de estrategias inclusivas y efectivas en el contexto indígena del departamento del Chocó.

Agradecimientos

El autor agradece al Rector Fredy Arturo Reyes Sabogal del Colegio Restrepo Millán IED por el apoyo permanente al proyecto Emberá; a la coordinadora María Helena Barrera Bernal por la dedicación a la huerta escolar; y a los docentes del proyecto Emberá.

Contribución del autor

El desarrollo de esta experiencia pedagógica fue asumido en su totalidad por el autor, quien conceptualizó y definió su metodología. Asimismo, llevó a cabo la búsqueda sistemática de artículos científicos en revistas especializadas, seleccionando y examinando la literatura relevante. Igualmente, se encargó de la redacción del manuscrito y su posterior revisión, corrección final y verificación de contenido.

Conflicto de intereses

Se declara que no existieron conflictos de intereses en el desarrollo del artículo. Esta experiencia pedagógica se llevó a cabo objetiva e imparcialmente.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este trabajo, el autor empleó la herramienta ChatGPT, desarrollada por OpenAI, para la redacción inicial de algunos apartados y la generación de ideas relacionadas con la estructura del manuscrito. Posteriormente, el autor revisó y editó exhaustivamente el documento, por lo que asume plena responsabilidad por el contenido final de la publicación.

Referencias

Arenas López, A., y Pardo Pinto, S. (2024). La enseñanza de la lectoescritura y la tecnología educativa aplicando didácticas del modelo constructivista: pueblos indígenas Emberá – Katío – Chamí y Dóbida. En E. Serna (Ed.), *Ciencia transdisciplinar en la Nueva Era* (3ra ed., pp. 311-326). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación. https://doi.org/10.5281/zenodo.14290802

Bybee, R. W. (2021). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. National Science Teachers Association.

Colombia Aprende. (s.f.). *Enfoque educativo STEM+ para Colombia: principios orientadores y competencias que promueve STEM+*. https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/guias-pedagogicas-y-didacticas-para-impulsar-el-enfoque-stem-en-el-aula

Consejo Nacional de Trabajo Indígena (2020). *Indígenas Emberá: décadas de conflicto y desplazamiento sin garantías claras para la pervivencia y el retorno*. https://www.cntindigena.org/indigenas-embera-decadas-de-conflicto-y-desplazamiento-sin-garantias-claras-para-la-pervivencia-y-el-retorno/

Espinosa, M., Fernández, I., y Sánchez, M. (2021). *Tecnologías y pedagogía para la enseñanza STEM*. Ediciones Pirámide.

Flórez Valencia, L. T. (2024). Metodologías activas de aprendizaje: aprendizaje basado en proyectos, problemas y retos. *Revista Investigación & Praxis En CS Sociales, 3*(1), 68-83. https://doi.org/10.24054/ripcs.v3i1.3042

Gildrama, L. Á. (2018). *Unidad Didáctica EMBERA: aprendei dachi naberadebena (Aprender de los ancestros)*. Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia – Gobierno Mayor.

González Beade, I. (2023). El conductismo en la formación docente: una mirada crítica. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, (7), 1-12. https://doi.org/10.58663/riied.vi7.95

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

Ipuana Uriana, L., e Ipuana Uriana, J. R. (2023). *Diálogo de saberes ancestrales Wayuu en el aula: Una estrategia para el fortalecimiento de la participación de los estudiantes del grado 8°01, del Centro Etnoeducativo Rural Ishachimana, Manaure, La Guajira* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Intellectum, Repositorio Universidad de La Sabana. https://hdl.handle.net/10818/60432

Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Emberá Chamí – Mistrató, Risaralda – Colombia. *Zona Próxima*, (29), 1-22. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735943

Jiménez Vaquerizo, E. (2019). *Metodologías activas de aprendizaje en el aula: apuesta por un cambio de paradigma educativo*. Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill.

Leiva Olivencia, J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la escuela*. Editorial Dykinson.

Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación, 15*(1), 01-22. https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598

Martínez Rodríguez, M. Á. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1*(1), 16-37.

Ministerio de Educación Nacional (2001). E*tnoeducación: una política para la diversidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo!* Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/160915:Guia-No-30

Ministerio de Educación Nacional, Organización de Estados Iberoamericanos y Parque Explora (2022). *Visión STEM+: educación expandida para la vida 2021. Ministerio de Educación Nacional*. Parque Explora. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Documento%20Visio%CC%81n%20STEM%2B.pdf

Pérez, C. E. (2015). Diálogo de saberes en el sistema de educación indígena propio de Colombia: Hermenéutica contra inconmensurabilidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 36*(113), 61-82. https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2015.0113.03

Ramos, J. A., y Núñez, L. E. (2024). Enfoque STEM para desarrollar habilidades de resolución de problemas y su impacto en la gestión académica. *Revista InveCom, 4*(2), e040248. https://doi.org/10.5281/zenodo.10642059

Rodríguez, A. (2018). *Realización de un ideario pedagógico: Secretaría de Educación de Bogotá, 2004-2009*. Magisterio.

Ruiz, L. F., Urrego, Z. C., y Escobar, F. (2019). Desplazamiento forzado interno y salud mental en pueblos indígenas de Colombia. *Tesis Psicológica, 14*(2), 42-65. https://doi.org/10.37511/tesis.v14n2a3

Sánchez Castellón, E. B. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales de saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 23*(83), 166-181. https://doi.org/10.5281/zenodo.1439065

Sánchez, E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales de saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 23*(83), 166-181. https://doi.org/10.5281/zenodo.143906

Secretaría de Educación del Distrito (2019, 11 de febrero). *Estrategias educativas flexibles. Gestión Educativa*. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/estrategias-educativas-flexibles

Silva Arango, L. A. (2016). *Etnoeducación: una labor docente humanizadora* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. https://hdl.handle.net/11059/6766

Soto Sarmiento, A. (2008). *Educación en tecnología: un reto y una exigencia social*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: *The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Citar artículo como:
Arenas-López, A. (2026). Aprendizaje basado en problemas y enfoque STEM+ para la alfabetización tecnológica de estudiantes Emberá de grado segundo de Procesos Básicos. *Educación y Ciudad*, (50), e3595. https://doi.org/10.36737/01230425.3595

Fecha de recepción: 25 de agosto de 2025
Fecha de aceptación: 9 de diciembre de 2025

CC BY NC SA

educación y Ciudad 50

IDEP

https://doi.org/10.36737/01230425.3534

Translenguaje pedagógico por géneros textuales: una trayectoria educativa completa, continua y de calidad para la enseñanza de idiomas

Genre Translanguaging: A Complete, Continuous, and Quality Educational Trajectory for Language Teaching

Andrés Ramírez[1]
Yuly Andrea González[2]

Resumen

Este artículo presenta una experiencia y propuesta pedagógica fundamentada en el translingüismo pedagógico abordado desde la pedagogía por géneros textuales, la cual ha sido utilizada en un colegio público de Bogotá para potenciar la enseñanza del inglés en los niveles de educación básica primaria y secundaria. Nuestro enfoque busca brindar una orientación para la enseñanza de una lengua extranjera que sea transferible a todos los niveles, en la que se alinean cuatro ejes: (i) las condiciones económicas de la comunidad educativa, (ii) las bases teóricas de la pedagogía por géneros textuales, (iii) las orientaciones curriculares nacionales y (iv) el uso estratégico y con propósito de la lengua materna. El diseño pedagógico llamado *translenguaje pedagógico por géneros textuales* se denomina *genre translanguaging* (GT) en inglés, y se utiliza en este artículo para simplificar y unificar conceptos. El GT está sustentado en la metodología leer para aprender, pero la extiende desde una perspectiva multilingüe, pues se emplean ciclos de enseñanza monolingües (español, luego inglés) y bilingües (inglés y español simultáneamente) para trabajar textos modelo en diferentes géneros discursivos, los cuales son, a su vez, el

[1]Doctor en Educación de *University of Massachusetts*. Magíster y Licenciado en enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad de Antioquia. Profesor asociado en la Facultad de Educación de *Florida Atlantic University* (Estados Unidos), donde lidera proyectos relacionados con la formación de docentes, pedagogías críticas y multilingüismo. Correo: ramirezj@fau.edu. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6335-2041

[2]Doctora en Educación y Sociedad, licenciada en lenguas extranjeras, especialista en educación bilingüe y magíster en educación con énfasis en didáctica del inglés. Docente en la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá. Correo: yagonzalezme@educacionbogota.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6299-9046

CC BY NC SA

principal insumo para generar un significado compartido por los y las estudiantes. Este artículo ejemplifica el ciclo monolingüe y bilingüe con base en reportes descriptivos sobre temas locales relevantes para los estudiantes. Las producciones escritas reflejaron una mayor coherencia discursiva, un uso funcional del vocabulario y estructuras propias del género textual abordado, así como una apropiación más crítica y contextualizada del contenido. Este artículo concluye que la propuesta constituye una respuesta integrada, localizada y teóricamente amplia que promete una trayectoria educativa completa, continua y de calidad para la enseñanza de idiomas en Colombia.

Palabras clave: pedagogía por géneros textuales, translenguaje pedagógico, enseñanza de inglés, ciclo de enseñanza

Abstract

This article presents a pedagogical experience and proposal grounded in pedagogical translanguaging within the framework of genre-based pedagogy, which was implemented in a public school in Bogotá with the purpose of enhancing English language teaching at the basic primary and secondary education levels. Our approach seeks to provide guidelines for a foreign language teaching that are transferable to all levels, wherein four axes align: (i) the economic conditions of the educational community, (ii) the theoretical basis of genre-based pedagogy, (iii) national curricular guidelines, and (iv) the strategic and purposeful use of the first language. The pedagogical design, called *genre translanguaging* (GT), is dubbed *translenguaje pedagógico por géneros textuales* and is used in this article to simplify and unify concepts. GT is based on the reading to learn methodology, but it extends it from a multilingual perspective, as monolingual (Spanish, then English) and bilingual (English and Spanish simultaneously) cycles to work with model texts belonging to different discursive genres, which, in turn, serve as the main input for generating shared meaning among the students. This article exemplifies the monolingual and bilingual cycle based on descriptive reports on local issues relevant to the students. The written production reflected greater discursive coherence, a functional use of vocabulary, and structures typical of the textual genre addressed, as well as a more critical and contextualized appropriation of the content. This article concludes that our proposal constitutes an integrated, localized, and theoretically broad response that promises a full, continuous, and high-quality educational trajectory for language teaching in Colombia.

Keywords: genre-based pedagogy, pedagogical translanguaging, English teaching, teaching cycle

Introducción y contextualización

Durante décadas, especialmente en países donde varias lenguas coexisten en el mismo espacio geográfico, la utilización de dos idiomas o más en una misma conversación entre personas multilingües fue considerada una práctica lingüística a erradicar. Este fenómeno, denominado con términos peyorativos como *spanglish* o *chinglish*—refiriéndose a la combinación de español e inglés y de chino e inglés respectivamente—, reflejaba una visión deficitaria que, indiscriminadamente, vinculaba esta mezcla lingüística con una supuesta falta de competencia. Esta noción no fue ajena a las metodologías para la enseñanza del inglés, que, al basarse en modelos dominantemente anglosajones y ser monolingües, promovieron la idea de *pureza lingüística*. Así, se destacó como práctica ideal el uso exclusivo de la lengua extranjera, minimizando y/o deslegitimizando el uso de la lengua materna en los procesos de aprendizaje de una lengua adicional.

Este prejuicio lingüístico se transfirió a las políticas y metodologías dominantes para la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos como el colombiano, en donde los materiales, los modelos de desarrollo profesional para profesores y los regímenes de evaluación, entre otros, han sido producidos en su mayoría por aliados estratégicos internacionales como el Consejo Británico y casas editoras de universidades internacionales reconocidas (Bonilla y Tejada-Sánchez, 2016; Correa y González, 2016; Hurie, 2018; Mackenzie, 2021; Murcia-Yalí, 2024). No obstante, la adopción de estas propuestas ha estado lejos de articularse con las condiciones con las que cuentan los maestros y los estudiantes en el contexto de la educación pública en Colombia (Correa y González, 2016).

Anclado a estos ilusorios importados que omiten las grandes disparidades existentes entre las diversas condiciones educativas en el país (Bettney, 2022; Clavijo, 2016; Correa y González, 2016; Usma Wilches, 2009), persiste el imaginario ideal y elitista de una experiencia de inmersión en la lengua extranjera. En la situación en la que se encuentran los colegios públicos colombianos, esta noción no solo es una imposibilidad, sino que además carece de sentido. Es por eso que no es sorprendente que, a lo largo del territorio nacional, en gran parte de los contextos rurales y públicos y en los niveles iniciales (desde preescolar hasta básica primaria), las prácticas de enseñanza se lleven a cabo en español, a pesar de que lo que se legitima es el uso exclusivo del inglés (Liu y Fang, 2022; Meighan, 2023; Phillipson, 2009; Rajendram, 2023; Soto-Molina y Méndez-Rivera, 2022).

Sobre este panorama se sitúa la propuesta presentada en este artículo, denominada *translenguaje pedagógico por géneros textuales* (*genre tanslanguaging*, o GT), la cual se utiliza en este artículo para simplificar y unificar conceptos[3]. El GT está fundamentado en los principios pedagógicos de *leer para aprender* (Rose y Martin, 2012), desde donde se busca un giro en la enseñanza del inglés a partir del

[3]En español, la palabra *género* suele asociarse de manera prioritaria con la categoría de *género social*, lo cual puede ser ambiguo en contextos académicos más amplios. Para evitar esa confusión, optamos por acompañar el término con el adjetivo *textuales*, que remite explícitamente a los géneros discursivos o tipos de texto reconocidos en la tradición de la LSF y en la pedagogía de géneros. De esta manera, el rótulo conserva la precisión teórica del concepto original en inglés, al tiempo que resulta más claro y accesible para el lector hispanohablante.

reconocimiento de la lengua materna para potenciar procesos de formación en lengua extranjera. En la siguiente sección se presentan los antecedentes de esta pedagogía, así como su alcance y las transformaciones que tuvieron lugar en un espacio de formación en inglés en un colegio público de Bogotá.

Cabe anotar que, a pesar de que la literatura internacional sobre translenguaje va en aumento, la mayoría de estas experiencias se han documentado en contextos del Norte Global y con poblaciones bilingües en inmersión, lo que deja un vacío en materia de contextos de inglés como lengua extranjera (EFL)—como el colombiano. En particular, persiste la escasez de propuestas metodológicamente estructuradas que trasciendan relatos anecdóticos y ofrezcan lineamientos replicables para docentes en la educación pública. La pedagogía translingüe (PT) busca responder a esta necesidad al integrar de manera sistemática la lengua materna y el inglés en ciclos de enseñanza planificados, constituyéndose en un modelo innovador que aporta a los debates sobre equidad y justicia lingüística en América Latina.

Antecedentes del translenguaje pedagógico por géneros textuales

La PT surge como respuesta a la necesidad de efectuar un giro en la enseñanza del inglés que considere, de manera sistemática, el uso de la lengua materna dentro de los procesos de formación. En el escenario de los enfoques translingües, *i.e.*, aquellos que reconocen la totalidad del repertorio lingüístico de los hablantes bilingües o multilingües que se encuentran aún en una etapa emergente, diversas investigaciones han buscado desarrollar modelos de alfabetización multilingüe/bilingüe. En esta línea, Kartika-Ningsih (2016) y Kartika-Ningsih y Ramírez (2023) emplearon el ampliamente utilizado enfoque pedagógico basado en géneros discursivos llamado *leer para aprender* (*reading to learn*, o LPA), desarrollado por Rose y Martin (2012), como base para su enfoque translingüístico.

LPA es una pedagogía para la alfabetización basada en la lingüística sistémico-funcional (LSF) y, en concreto, en la pedagogía por géneros textuales, que representa la tercera generación de pedagogías basadas en géneros dentro de la tradición de la LSF (Rose y Martín, 2012). Esta metodología comprende tres ciclos curriculares, cuya base es un texto modelo que sigue la estructura de un género textual específico. Estos ciclos son: (i) preparación de la lectura, (ii) construcción conjunta y (iii) construcción independiente. A continuación, se detalla cada uno de ellos.

Preparación para la lectura

La primera etapa del ciclo de enseñanza busca garantizar que los estudiantes tengan plena comprensión del texto antes de leerlo en lengua extranjera. Por esta razón, esta etapa se lleva a cabo en el primer idioma de los estudiantes. Más allá de activar y desarrollar conocimientos previos, la preparación para la lectura proporciona a los estudiantes una comprensión global del contenido y la estructura del texto. En este punto, el/la docente ya no se limita a activar los conocimientos previos, sino a previsualizar en detalle el texto que se va a leer. Dado que el desarrollo de otro idioma es un proceso gradual, la preparación para la lectura involucra tres procesos fundamentales: (i) delimitar las variables desconocidas a través de la activación del

conocimiento previo; (ii) brindar una comprensión global del texto, *i.e.*, explicar su contenido y estructura; y (iii) consolidar el conocimiento del texto, donde la/el docente resume cada sección del texto, lo lee en voz alta y explica su estructura según su género en etapas y fases.

Construcción conjunta

Teniendo en cuenta que los estudiantes ya están familiarizados con el tema del texto y su organización retórica en este punto, el próximo paso consiste en reconstruirlo a través de un proceso de parafraseo guiado por el/la docente. Este ejercicio de reconstrucción no solo mantiene la estructura del texto original, sino que permite a los estudiantes apropiarse de su contenido y reformularlo a partir de sus propias ideas y recursos lingüísticos. La construcción conjunta está delimitada por la orientación del docente en cuatro momentos: (i) lectura guiada, para que los estudiantes lean el texto o una parte de él, oración por oración; (ii) identificación de palabras clave mediante preguntas previamente planeadas por la/el docente; (iii) toma de notas y resaltado de las palabras clave en el texto de cada estudiante; y (iv) reconstrucción conjunta de un texto similar. Una vez que las palabras clave de cada oración han sido resaltadas, discutidas y comprendidas, los estudiantes toman turnos para escribirlas en el tablero y en sus propios cuadernos. Esta lista de palabras, organizada por oraciones, se utiliza como insumo para parafrasear o reconstruir el texto.

Durante el proceso de reconstrucción, el docente guía la interacción contextualizada alrededor del texto y expande el repertorio lingüístico de los estudiantes al sugerir, acoger o depurar sinónimos o frases alternativas mediante los cuales se pueda expresar el mismo significado. El texto parafraseado se construye conjuntamente en el tablero a medida que los estudiantes toman turnos, y todos lo escriben en sus cuadernos. Al terminar este proceso, los estudiantes no solo tienen acceso a dos textos modelo (el original y el parafraseado), sino que han sido partícipes de su reconstrucción, lo que les ofrece un conocimiento amplio del tema y su organización retórica. El proceso de construcción conjunta facilita la construcción independiente, que es la última fase de LPA.

Construcción independiente

Siguiendo con el ciclo de LPA, y como se aprecia en la Figura 1, la parte final del ciclo de enseñanza/aprendizaje es la construcción individual del texto. Los estudiantes pueden elegir el tema sobre el que quieren escribir, si bien se requiere que produzcan un texto del mismo género que se utilizó en el desarrollo del ciclo de enseñanza. Como se podrá apreciar más adelante, los estudiantes escriben muy buenos textos porque tienen dos modelos: el texto original y el construido conjuntamente, los cuales fueron cuidadosamente descritos, deconstruidos y luego reconstruidos. Con frecuencia, uno o más ciclos sobre el mismo género—pero sobre un tema diferente—proporcionan a los estudiantes un dominio total del género.

Figura 1
Ciclos de LPA



La PT aquí propuesta se basa en los tres ciclos curriculares de LPA, pero los expande a ciclos translingües, como se describe en la próxima sección.

Translenguaje pedagógico por géneros textuales: una trayectoria educativa hacia la transformación de la enseñanza de idiomas en Colombia

Siguiendo los preceptos de la pedagogía basada en géneros discursivos—de la cual hace parte el LPA—, el enfoque de GT busca promover una educación inclusiva, eficaz y equitativa, pero agrega un componente clave: alinearse y priorizar las fortalezas lingüísticas y culturales de los docentes y los estudiantes. Para lograr este objetivo en términos lingüísticos, LPA fue extendido hacia una versión multilingüe que utiliza dos (o más) idiomas de manera sistemática y deliberada en la enseñanza. En términos culturales, el GT se apoya en los géneros discursivos identificados en la teoría que lleva el mismo nombre (Martin y Rose, 2008), los cuales sirven como claves en todas las asignaturas académicas. Los *géneros discursivos* se entienden como configuraciones semánticas recurrentes en una cultura, y el GT los utiliza para desarrollar la lectoescritura académica. Cada género es un proceso social que está distribuido en etapas y es motivado por el propósito que pretende cumplir. Es social porque se desarrolla a través de la interacción social, está orientado a objetivos para servir a las funciones sociales que evolucionan en las culturas y comprende etapas o pasos porque suele necesitar más de un proceso para alcanzar sus metas (Rose, 2018).

El trabajo investigativo que dio lugar al GT se desarrolló inicialmente en el contexto de los Estados Unidos, con madres inmigrantes hispanohablantes, y posteriormente en América Latina (Ramírez, 2020, 2022a, 2023; Ramírez y González, 2025a, 2025b; González y Ramírez, 2025; Ramírez y Gutiérrez, 2023). A la fecha, el GT se enfoca en contextos que involucran el inglés y el español en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. La propuesta bilingüe detalla la utilización de ambos idiomas como punto de entrada y trayectoria metodológica, y es adaptable a una aplicación translingüe con distintas lenguas.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Teniendo en cuenta todos estos factores, el GT propone la integración sistemática y estratégica de dos elementos fundamentales: el uso de la lengua materna y los textos modelo pertenecientes a géneros discursivos específicos. Esta integración se logra a través de ciclos translingües que extienden los ciclos de LPA ya descritos, los cuales se articulan no solo con los ejes temáticos de las mallas de aprendizaje para la enseñanza del inglés en Colombia, sino también con las condiciones propias de cada comunidad educativa.

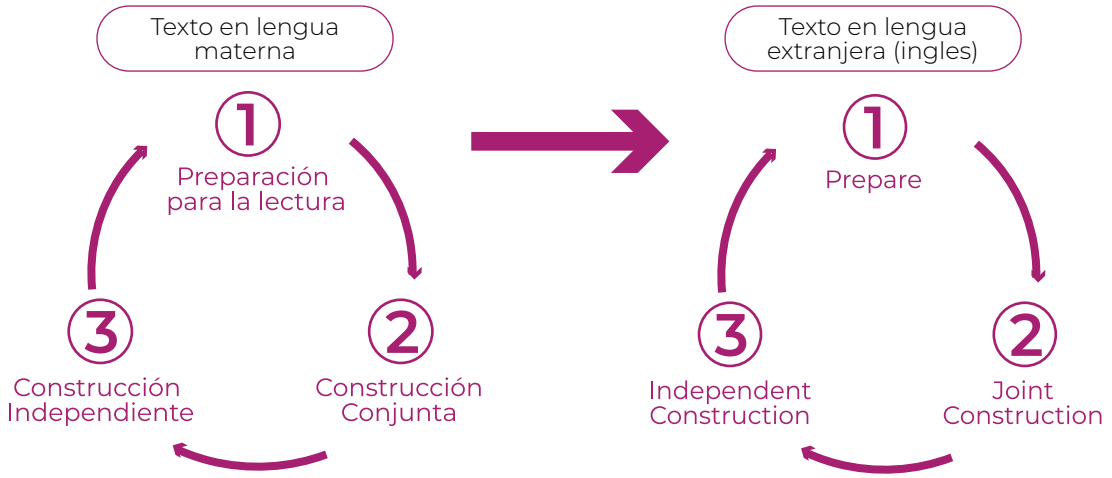
Dos ciclos translingües de GT

Siguiendo la estructura proporcionada por los tres ciclos curriculares de LPA, el GT propone el desarrollo de unidades curriculares translingües a través de dos ciclos pedagógicos. El primero es el ciclo *monolingüe + bilingüe separado* (CM+BS), en el cual se realizan los ciclos curriculares de LPA, primero en español y luego de manera bilingüe, utilizando el mismo texto traducido al inglés. El segundo es el *ciclo bilingüe simultáneo* (CBS), donde el texto se aborda en inglés. La estructura de estos dos ciclos translingües facilita el cambio de una lengua a otra de manera sistemática y con propósito dentro del ciclo de enseñanza. Independientemente de si se hace con un CM+BS o un CBS, ambos enfoques se componen de las tres etapas fundamentales de LPA. A continuación, se presenta una descripción más detallada de cada uno de los ciclos translingües.

Ciclo monolingüe + bilingüe separado

Un CM+BS corresponde a una unidad de enseñanza translingüe que primero se lleva a cabo completamente en español y luego de manera bilingüe, empezando con el texto en inglés. En otras palabras, la unidad monolingüe + bilingüe se lleva a cabo íntegramente, primero en español (pasando por las tres etapas ilustradas en la Figura 1) para luego dar paso a la unidad bilingüe, que utiliza el español para guiar a los estudiantes con el texto en inglés (Figura 2). Es por esta razón que se le denomina *ciclo monolingüe + bilingüe* separado. Esta progresión se basa en los hallazgos de múltiples investigaciones, las cuales han demostrado que los estudiantes que tienen habilidades sólidas en el primer idioma pueden aprender el segundo idioma más fácilmente, dada la transferencia lingüística que ocurre de un idioma al otro (Berlin y Hammarström, 2016; Gass *et al*., 2013). Inicialmente, el contenido se presenta en la lengua materna de los estudiantes, esperando que el segundo ciclo dé lugar a un fuerte efecto de transferencia de contenido que facilite el aprendizaje. Este proceso se considera bilingüe porque la interacción en torno al texto utiliza el inglés y el español de manera estratégica y deliberada en diferentes etapas. Lo anterior permite, además de desarrollar la escritura académica en español, que los temas abordados en el CM puedan ser reforzados y/o expandidos en el ciclo BS, lo que proporciona un marco único e innovador de integración temática y transversalidad curricular.

Figura 2
Ciclo monolingüe + bilingüe separado



Ciclo bilingüe simultáneo

Un CBS es una unidad de enseñanza que se lleva a cabo de manera bilingüe (inglés y español simultáneamente). Cabe aclarar que dicha unidad corresponde a la segunda parte del CM+BS, ilustrado en la parte derecha de la Figura 2. A diferencia de este último, que utiliza versiones traducidas del mismo texto (textos espejo), el CBS comienza con un texto en inglés. Al igual que la segunda parte del CM+BS, el ciclo es bilingüe porque la interacción en torno al texto utiliza el inglés y el español de manera sistemática y deliberada en diferentes etapas del ciclo de LPA. Aclarados los diferentes tipos de ciclos translingües, la siguiente sección describe el proceso de implementación de cada etapa del ciclo del GT en un colegio público de Bogotá.

Metodología

Nuestra intervención adoptó un enfoque cualitativo basado en un estudio de caso, el cual se llevó a cabo en un aula especializada en inglés de un colegio público en un sector popular al sur de Bogotá. El propósito de este estudio fue analizar la implementación del GT en un contexto de formación en inglés como lengua extranjera. El proceso involucró a 60 estudiantes de cuarto y sexto grado, seleccionados de manera intencional con base en los siguientes criterios de participación:

- estudiantes matriculados o inscritos en la institución desde el inicio del periodo académico
- estudiantes cuyos padres o apoderados hubieran firmado el respectivo consentimiento informado
- estudiantes que hubieran participado en todas las sesiones correspondientes a la implementación de la unidad didáctica

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

La recopilación de datos se realizó a través de los registros de observación de las clases y la recolección de las producciones escritas de los estudiantes, principalmente reportes descriptivos elaborados durante las etapas de construcción conjunta e independiente.

El análisis de las producciones escritas se realizó a partir de un marco de la LSF y la pedagogía de géneros discursivos, lo que permitió evaluar en detalle la organización retórica, los recursos de cohesión, la selección léxica y la adecuación al propósito comunicativo del género. De esta manera, los reportes elaborados por los estudiantes fueron examinados en función de sus etapas y fases constitutivas, así como de la utilización de recursos semánticos y léxico-gramaticales pertinentes. La triangulación de estos textos con los registros de observación y las notas de campo permitió obtener una visión integral del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La implementación del protocolo de investigación constó de tres fases: (i) preparación de la unidad curricular, (ii) implementación de los ciclos CM+BS y CBS y (iii) sistematización y análisis de las producciones de los estudiantes y los registros de observación. En la fase 1 se seleccionaron y adaptaron los textos a partir de los contenidos de los ejes temáticos delimitados por el currículo sugerido para la enseñanza del inglés. Para el desarrollo de los ciclos, se emplearon reportes descriptivos—cuyo propósito es clasificar y describir un tipo de cosa en el mundo natural o social. En el ciclo CM+BS, se abordó el eje temático denominado *una aldea global*, con especial énfasis en el reconocimiento de lugares locales. Por ello, el texto seleccionado fue un reporte descriptivo sobre Monserrate, un lugar histórico de la ciudad conocido por los estudiantes. A continuación, se muestra el texto modelo en inglés y en español.

Tabla 1
Reporte descriptivo utilizado en el diseño de la unidad curricular del CM+BS

	Monserrate: A Sanctuary in the Clouds of Bogotá	Monserrate: un santuario en las nubes de Bogotá
Clasificación Descripción	*Monserrate is a religious sanctuary located on the Eastern Andes Mountain range in Bogotá, Colombia*	Monserrate es un santuario religioso ubicado sobre la Cordillera Oriental de los Andes en Bogotá, Colombia.
Origen de su nombre	*Its name is in honor of the Virgin Morena of Montserrat, whose sanctuary is in Barcelona, Spain. Montserrat translates to 'Mountain in the shape of teeth.'*	Su nombre se estableció en honor a la Virgen Morena de Monserrat cuyo santuario se ubica en Barcelona, España. Monserrat significa "Monte en forma de dientes".
Atractivo religioso	*Within the sanctuary, you can find the Fallen Lord of Monserrate statue, dating back to the year 1640, which, according to faithful believers, performs miracles. This has made it an important pilgrimage site for the residents of Bogotá and visitors from various parts of the country and the world.*	En el santuario se encuentra la estatua del Señor Caído de Monserrate, que data del año 1640 y que según fieles y devotos hace milagros. Esto lo ha convertido en un importante lugar de peregrinación para los habitantes de Bogotá y visitantes de diversas partes del país y del mundo.

	Monserrate: A Sanctuary in the Clouds of Bogotá	Monserrate: un santuario en las nubes de Bogotá
Altura y extensión	*Monserrate has 1605 steps and extends for over 2350 meters, making it a popular destination for high-performance athletes.*	Monserrate tiene 1605 escalones y tiene 2350 metros de extensión. Esta característica lo ha convertido en un lugar predilecto para deportistas de alto rendimiento.
Actividades adicionales	*The mountain also hosts restaurants and shops, making it an ideal place to enjoy local cuisine while admiring the region's natural beauty.*	La montaña también cuenta con restaurantes y tiendas en la cima, lo que la convierte en un lugar ideal para disfrutar de la gastronomía local mientras se admira la belleza natural de la región.

Por su parte, para el CBS, se utilizó un reporte descriptivo en inglés sobre la Huerta Escolar El Paraíso, anclado al eje temático de salud y vida del currículo sugerido. La Tabla 2 incluye la traducción al español de este texto solo como referencia para el lector; esta traducción no se utilizó en ningún momento en la instrucción.

Tabla 2

Reporte descriptivo utilizado en el diseño de la unidad curricular del CBS

	El Paraíso: School Garden	El Paraíso: huerta escolar
Clasificación Descripción	*El Paraíso is a school garden located within a public school in southwest Bogotá.*	El Paraíso es una huerta escolar ubicada dentro de una escuela pública en el suroeste de Bogotá.
Productos	*Under the guidance of teachers, students cultivate a variety of organic products including tomatoes, potatoes, spinach, celery, and herbs.*	Bajo la guía de los maestros, los estudiantes cultivan una variedad de productos orgánicos que incluyen tomates, papas, espinacas, apio y hierbas.
Compost	*They also compost leftovers from their snacks, transforming organic waste into valuable fertilizer that enriches the soil and promotes the healthy growth of their crops*	También hacen compost de las sobras de sus meriendas, transformando los desechos orgánicos en un valioso fertilizante que enriquece el suelo y promueve el crecimiento saludable de sus cultivos.
Alimentos preparados	*The food they grow is used to prepare meals for the school community, featuring dishes such as Colombian soups, spinach cake, carrot cake, among others.*	Los alimentos que cultivan se utilizan para preparar comidas para la comunidad escolar, con platos como sopas colombianas, pastel de espinacas, pastel de zanahoria, entre otros.
Educación	*Through El Paraíso, students gain practical knowledge about sustainable agriculture and the importance of healthy eating habits.*	A través de El Paraíso, los estudiantes adquieren conocimientos prácticos sobre la agricultura sostenible y la importancia de los hábitos alimenticios saludables.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

La fase 2, que corresponde a la implementación de los ciclos, consistió en la aplicación del CM+BS en un grupo y del CMS en otro. Por último, la fase 3 incluyó la sistematización, evaluación y análisis de las producciones de los estudiantes. Este análisis fue orientado por diversos recursos lingüísticos relacionados con el contexto (propósito, estructura, fases, tema, tono y lenguaje), el discurso (vocabulario, apreciación, cohesión y referencia) y la gramática y las características gráficas.

Resultados

En esta sección se resaltan tres elementos clave e innovadores de los ciclos propuestos en el marco del GT: la conexión interdisciplinaria, la relevancia a nivel cultural y la relevancia a nivel lingüístico. El primer aspecto se demuestra en la transversalidad de la pedagogía con otras áreas disciplinares, la cual es facilitada por el aspecto cultural que se codificó en los textos utilizados. Este aspecto cultural se logró a través de la selección y adaptación de materiales basados en géneros discursivos, como es el caso de los reportes descriptivos. De hecho, la elección del reporte descriptivo en ambos ciclos resultó estratégica para abordar los ejes temáticos de *salud y vida* y *una aldea global*, y se enfocó alrededor del reconocimiento de lugares importantes en la ciudad y en la escuela de los participantes. Por último, la relevancia lingüística radica en la utilización sistemática y con propósito del primer idioma, la cual posibilitó el logro de los otros dos aspectos. A continuación, se presentan los resultados de cada uno de los ciclos.

Monserrate: ciclo monolingüe + ciclo bilingüe separado

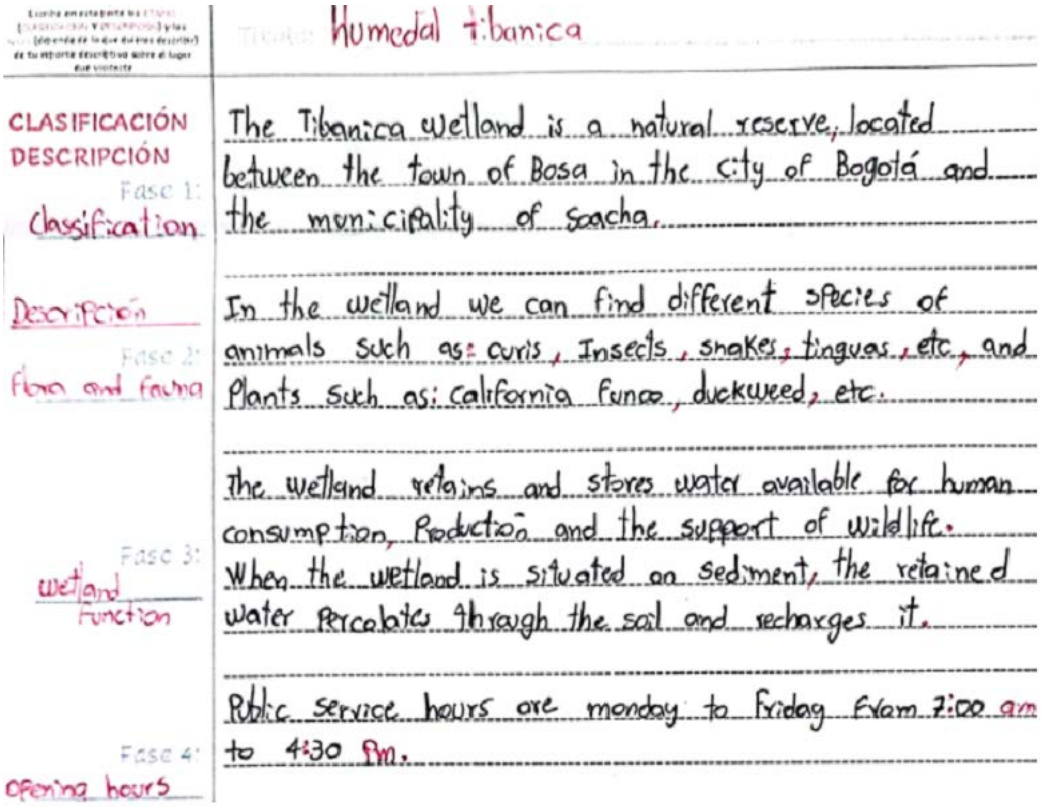
Tal y como se describió para el CM+BS, la parte inicial del ciclo se llevó a cabo totalmente en español y terminó con un insumo elaborado de manera independiente en inglés. El ciclo monolingüe incluyó la preparación de la lectura, la construcción conjunta y la construcción independiente, donde los estudiantes crearon reportes descriptivos en español basados en un texto modelo sobre Monserrate, pero con la libertad de abordar sitios de su elección. En su exploración, los estudiantes escribieron textos sobre varios lugares, incluyendo ciudades como Medellín, Cali y Caldas, o sitios turísticos como el parque Ukurumari o el zoológico de Santa Cruz. Sin excepciones, todos los estudiantes construyeron textos que respondían a las etapas y fases de los reportes descriptivos ya expuestos.

En el ciclo bilingüe separado, durante la etapa de construcción conjunta, los estudiantes reescribieron colectivamente el reporte descriptivo, pero esta vez en inglés. Así, los estudiantes profundizaron en el conocimiento de Monserrate, reconocido por ellos, pero poco explorado en espacios académicos—y mucho menos en los espacios de formación en inglés. Posteriormente, en la fase de construcción independiente, los estudiantes escogieron un lugar representativo de su comunidad para construir sus escritos. Los cuatro textos sobre Monserrate ya trabajados en detalle (*i.e.*, texto original en español, texto original en inglés, texto reconstruido en español, texto reconstruido en inglés) sirvieron como modelo estructural y lingüístico, del cual los estudiantes tomaron los recursos de lengua necesarios para la redacción de textos individuales durante el ciclo de escritura independiente.

Para ilustrar lo anterior, la Figura 3 muestra el reporte descriptivo escrito por una estudiante durante la construcción independiente, en la segunda parte del ciclo. El sitio escogido fue el Humedal de Tibanica, una reserva natural ubicada a pocos metros del colegio, muy conocida por los demás estudiantes y, en especial, por la niña escritora (Figura 3).

Figura 3

Construcción independiente de reporte descriptivo para el CM+BS



Tibanica Wetland (Traducción)

Etapas y fases	Humedal Tibanica
Clasificación	El Humedal Tibanica es una reserva natural ubicada entre la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá y el municipio de Soacha.
Descripción (flora y fauna)	En el Humedal podemos encontrar diferentes especies de animales como curis, insectos, serpientes, tinguas, etc., y plantas como California funco, lenteja de agua, *etc.*
Función del humedal	El humedal retiene y almacena el agua disponible para el consumo humano, la producción y el sustento de la vida silvestre. Cuando el humedal está situado en sedimentos, el agua retenida se filtra a través del suelo y lo recarga.
Horario de atención	El horario de atención al público es de lunes a viernes de 7 a.m. a 4:30 p.m.

Revista Educación y Ciudad (ISSN-L: 0123-0425 ISSN-e: 2357-6286)
(enero-junio) 2026

Este texto muestra una clara relación con el propósito del género discursivo trabajado en clase, el cual busca clasificar y describir una cosa—o, en este caso, un ecosistema. La estudiante logra construir un texto, sigue una organización lógica que responde a la estructura del reporte descriptivo, constituido por una clasificación y una descripción desarrollada en tres fases: (i) flora y fauna, (ii) funciones del humedal y (iii) horarios de atención del humedal. Este es uno de los logros más notables en esta producción, pues refleja claridad con respecto a las funciones de cada una de las partes del texto.

La estudiante, además, seleccionó adecuadamente el léxico para describir el ecosistema. Utilizó términos adecuados para el género, como *wetland, natural reserve, consumption, protection, y wildlife, etc*. Si bien hay elementos que podrían fortalecerse, esta producción muestra la capacidad de los estudiantes para construir un texto en inglés con base en un andamiaje progresivo, estructurado y contextualizado que parte de la comprensión global y luego detallada de un texto y la reescritura conjunta del mismo, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

El paraíso: ciclo bilingüe simultáneo

Como se mencionó anteriormente, el reporte descriptivo focal para el ciclo CBS estuvo relacionado con la Huerta Escolar El Paraíso, nombre que recibe la huerta del colegio en el que tuvo lugar la experiencia pedagógica. Se desarrollaron las mismas fases de enseñanza que en el ciclo monolingüe, solo que el texto base fue presentado directamente en inglés, aunque las interacciones entre la docente y los estudiantes, dadas por los ciclos de LPA, facilitaron una transición gradual, sistemática e intencionada del español al inglés. En este sentido, la preparación de la lectura fue desarrollada en español; la lectura detallada en inglés y español; la fase de construcción conjunta fue modelada en español, pero realizada en inglés; y la fase de construcción independiente fue realizada en inglés.

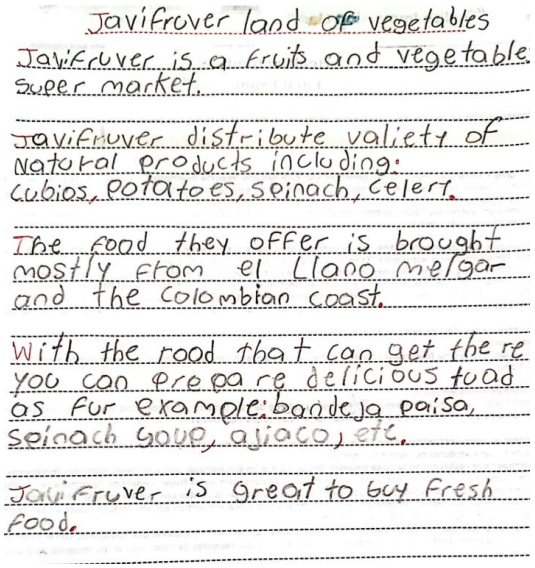
Uno de los elementos clave en el desarrollo del CBS fue la selección del tema abordado en el texto modelo sobre la Huerta Escolar El Paraíso, el cual no solo se alineaba con un eje temático del currículo sugerido, sino que, además, representaba un espacio al interior de la institución muy conocido por los estudiantes, pues ha posibilitado el encuentro entre estudiantes, el cabildo indígena del barrio, los maestros y la comunidad educativa en general.

Luego de la construcción conjunta del texto sobre la huerta escolar (y todas las actividades involucradas), el proceso se concentró en la construcción independiente. Teniendo en cuenta que el eje temático orientador desde el currículo era *salud y vida*, centrado en hábitos saludables de alimentación, los estudiantes tuvieron la oportunidad de seleccionar un lugar diferente a una huerta—podía ser un supermercado de frutas y verduras o una plaza de mercado—para redactar un texto similar al modelo. Esta actividad no solo llevó a los estudiantes a realizar un ejercicio de exploración de su barrio y los mercados de frutas cercanos, sino que también les permitió estructurar, a través de sus producciones, su conocimiento frente a este tipo de espacios y su función en la comunidad.

En aras de fortalecer el proceso de escritura, antes de la construcción independiente se realizó una visita guiada a un Fruver (*i.e.*, supermercado de frutas) cercano al colegio[4], para que los estudiantes, junto con sus padres, exploraran de primera mano el lugar, reconocieran los alimentos en cosecha, interactuaran con los vendedores y recogieran información relevante para la construcción de sus reportes. Como resultado de la actividad, algunos estudiantes optaron por escribir sus textos sobre este supermercado, mientras que otros decidieron hacerlo sobre otros más cercanos a sus hogares. En la figura 4 se muestra dos producciones elaboradas por estudiantes.

Figura 4

Construcciones independientes de reporte descriptivo para el CBS: Javifruver y Merkatbastos


Javifruver land of vegetables

Javifruver is a fruits and vegetable super market.

Javifruver distribute valiety of natural products including: cubios, potatoes, spinach, celery.

The food they offer is brought mostly from el Llano melgar and the colombian coast.

With the rood that can get there you can prepare delicious fuad as fur example: bandeja paisa, spinach soup, ajiaco, etc.

Javifruver is great to buy fresh food.

Javifruver: tierra de vegetales

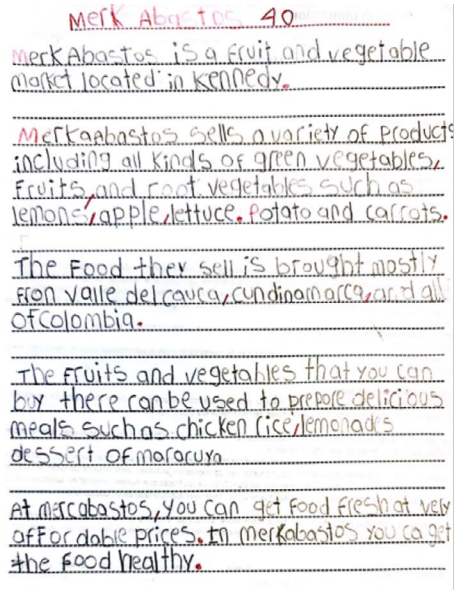
Javifruver es un supermercado de frutas y verduras.

Javifruver distribuye variedad de productos naturales, entre ellos: cubios, papas, espinacas apio.

La comida que ofrecen es traída en su mayoría del Llano, Melgar y de la costa colombiana.

Con la comida que puedes conseguir allí, puedes preparar comida deliciosa, por ejemplo: bandeja paisa, sopa de espinacas, ajiaco, etc.

Javifruver es excelente para comprar alimentos frescos.


Merk Abastos 40

MerkAbastos is a fruit and vegetable market located in Kennedy.

Merkaabastos sells a variety of products including all kinds of green vegetables, fruits, and root vegetables such as lemons, apple, lettuce, potato and carrots.

The food they sell is brought mostly from valle del cauca, cundinamarca, and all of colombia.

The fruits and vegetables that you can buy there can be used to prepare delicious meals such as chicken rice, lemonades dessert of maracuya.

At mercabastos, you can get food fresh at very affordable prices. in merkabastos you ca get the food healthy.

Merkabastos 40

Merkabastos es un mercado de frutas y vegetales localizado en Kennedy.

Merkabastos vende una variedad de productos, incluyendo toda clase de vegetales verdes, frutas, y tubérculos como limones, manzanas, lechuga, papas y zanahorias.

La comida que venden es traída primordialmente del Valle del Cauca, Cundinamarca y toda Colombia.

Las frutas y vegetales que puede comprar allí pueden utilizarse para preparar deliciosos platos como arroz con pollo, limonadas y postre de maracuyá.

En Merkabastos puede conseguir comida fresca a precios muy razonables. En Merkabastos puede conseguir

[4]Video sobre la visita: https://youtu.be/e_7cVCp8ops?si=QyGzMNrqp06qujGp

Es importante anotar que, durante la construcción independiente, algunos estudiantes manifestaron dificultades para trasladar vocabulario especializado del español al inglés, lo que derivó en formas de negociación colectiva de significados. Este proceso generó un espacio colaborativo en el que los pares se apoyaban mutuamente, ya fuera proponiendo traducciones, recurriendo a sinónimos o sugiriendo ejemplos conocidos en su entorno. La maestra desempeñó un papel central en este proceso, al guiar la discusión, validar las propuestas de los estudiantes y modelar estrategias de andamiaje que luego fueron replicadas por los mismos estudiantes. Este acompañamiento sistemático resultó en textos como los presentados en la Figura 4, donde ambos estudiantes cumplieron con el propósito de este género discursivo a través de las dos etapas de los reportes descriptivos: clasificación y descripción. Durante la primera etapa, los dos estudiantes delimitaron el objeto descrito, clasificándolo como mercado de frutas y vegetales. En la descripción, abordaron los productos en cosecha, su origen y los platos preparados, además de presentar un cierre que recalcaba un aspecto positivo de los supermercados seleccionados.

Por un lado, la implementación de ambos ciclos (CM+BS y CBS) redujo la carga cognitiva de los estudiantes y, por otro, facilitó la transferencia efectiva de la estructura y los elementos discursivos a sus propias producciones textuales en el marco de la construcción conjunta. Al tener conocimiento global y detallado del contenido del texto en su lengua materna, los estudiantes se enfrentaron a un texto en inglés con una base conceptual clara. La transferibilidad, la asociación y el reconocimiento de elementos semánticos y léxico-gramaticales estuvieron anclados a un significado compartido que luego facilitó la identificación de recursos lingüísticos en inglés para cada una de las etapas y fases de los textos que se construyeron en etapas posteriores.

Teniendo en cuenta sus fuertes bases teóricas y prácticas, pero sobre todo su gran preocupación por las particularidades y fortalezas alrededor del contexto pedagógico, el GT se ofrece como una oportunidad para transformar la enseñanza de idiomas en Colombia. Dicha transformación se propone desde varios ángulos que buscan subsanar las fallas sistémicas ya descritas en la introducción de este manuscrito. Un primer ángulo comprende la articulación de sus bases teóricas, ancladas en la LSF y en la pedagogía por géneros textuales. Un aspecto clave en esta propuesta es la utilización de textos modelo que ofrezcan un constructo de significado desde donde se despliegue toda una unidad curricular para la enseñanza del inglés.

El otro ángulo considera como inapropiado el prolongado e infundado dominio de modelos monolingües en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Es por eso que esta pedagogía translingüe busca concretar una perspectiva que parta del reconocimiento de la lengua materna como insumo propulsor para el aprendizaje de una lengua adicional. Dicha posición se apoya en lo que se ha denominado el giro *multilingüe*, una línea de pensamiento que se ha expandido enormemente por el crecimiento y el alcance global de la literatura alrededor del concepto de *translingüismo* o *translenguaje* (translanguaging en inglés) en todo el mundo—y especialmente en los Estados Unidos. Debido a que destaca la forma diferente, especial y efectiva en que las personas bilingües o multilingües se comunican en el día a día, el translenguaje ha tenido bastante acogida en las nuevas generaciones

de maestros en escenarios multilingües, y ya se empiezan a vislumbrar perspectivas similares en contextos donde prevalece la población monolingüe que se dispone a aprender inglés como lengua extranjera.

A pesar de su popularidad, esta perspectiva translingüística aún no ha tenido el éxito que promete por dos razones principales: en primer lugar, porque, al tratarse de un paradigma relativamente nuevo, existe un debate considerable y fuerte en torno a las diferentes versiones de translenguaje (Treffers-Daller, 2025); y, en segundo lugar, porque la mayor parte de la literatura sobre translenguaje lo considera un fenómeno comunicativo más que un enfoque pedagógico (Bonacina-Pugh *et al*., 2021; Cenoz y Gorter, 2021, 2022; Lee, 2022; Pennycook, 2019). Esto ha dado lugar a una literatura sobre translenguaje pedagógico que está plagada de relatos anecdóticos cualitativos, donde los profesores documentan prácticas translingüísticas en sus aulas con un pequeño número de estudiantes. Dichos relatos pedagógicos describen, en su mayoría, el uso de los dos idiomas de manera libre y espontánea, tratando el translingüismo más como una estrategia docente individual que como un modelo pedagógico transformador, además de presentar descripciones con poca relevancia para la mayoría de los contextos lingüísticos colombianos. En otras palabras, bajo este aparente espacio translingüe liberador y abierto, hay una falta de pedagogía de la enseñanza de idiomas, una falta de planeación sistemática basada en principios lingüísticos sólidos y una desconexión con contextos en los que no es tan común el uso de dos lenguas en espacios educativos. Esta situación pone en evidencia—o aclara—la necesidad de sistematizar, estructurar, y contextualizar la utilización de los dos idiomas en la enseñanza de lenguas extranjeras, con el ánimo de implementar un programa de pedagogía translingüística basado en principios lingüístico-pedagógicos sólidos para programas de preparación docente que posteriormente se trasladen a las aulas.

La aplicabilidad del GT trasciende el caso particular de este estudio, pues ofrece lineamientos pedagógicos que pueden ser adaptados por docentes que no cuentan con formación especializada en LSF. Por ejemplo, la identificación de etapas del género puede realizarse con textos breves acompañados de organizadores gráficos, mientras que el uso de la lengua materna puede incorporarse a través de actividades sencillas como glosarios bilingües elaborados por los estudiantes o mediante reconstrucciones conjuntas de párrafos. Estas adaptaciones permiten que el enfoque conserve su potencial transformador al tiempo que se ajusta a distintos contextos escolares y niveles de experiencia docente.

Conclusiones

La experiencia pedagógica presentada demuestra cómo los ejes temáticos *salud y vida y una aldea global*, propuestos en las mallas curriculares del área de inglés, pueden ser abordados de manera significativa mediante el GT. Uno de los aspectos más destacados de esta propuesta translingüe es que permite al maestro utilizar el español en la clase de inglés, toda vez que dicho uso esté enmarcado dentro de un enfoque pedagógico sólido y deliberado. Además, logra conectar el contenido principal de la clase de inglés con la realidad del docente y de los estudiantes, dejando atrás prácticas tradicionales y segmentadas como la memorización de listas

de vocabulario aislado o el aprendizaje de reglas gramaticales desconectadas de un contexto significativo. Se prioriza, por lo tanto, el trabajo con textos representativos que reflejan el entorno cercano de los estudiantes, como es el caso de los dos reportes descriptivos que fueron el eje focal de instrucción.

Además, es importante resaltar que el uso de la lengua materna de los estudiantes (y del docente), en este caso el español, no es en sí mismo un componente transformador. Sin embargo, su uso sistemático, en línea con contenidos curriculares que a su vez responden a la riqueza local, cultural y social de cada comunidad, que luego son utilizados como anclas de conocimiento para el desarrollo de la competencia interlingüística e intercultural en inglés, no solo es transformador, sino también empoderador. La alianza estratégica entre ejes curriculares, conocimientos locales y GT consolida una trayectoria educativa completa, continua y de calidad que promete un giro emancipador al desanclar los discursos deficitarios frente a la formación docente y a la enseñanza de lengua extranjera en los colegios públicos. Al reconocer a los estudiantes como sujetos activos de conocimiento en su lengua materna, se reposiciona su rol de meros receptores en el aprendizaje del inglés. Este giro, no solo es necesario sino urgente, dadas las condiciones que se presentan para el tránsito en la formación en inglés a lo largo de la educación preescolar, básica primaria, secundaria y media.

Más allá de los logros inmediatos en la producción escrita en inglés, esta propuesta evidencia cómo el uso planificado de la lengua materna y los géneros discursivos pueden contribuir a reducir las brechas estructurales en la educación pública colombiana. En este sentido, el GT no solo constituye una innovación metodológica, sino también una apuesta política y ética que se alinea con debates más amplios sobre equidad y justicia lingüística. Reconocer a los estudiantes como sujetos capaces de movilizar todos los recursos de sus repertorios culturales y lingüísticos para aprender una lengua extranjera supone un giro emancipador que interpela los discursos deficitarios aún presentes en la formación docente y en la enseñanza del inglés en el país.

Agradecimientos

Queremos agradecer, en primer lugar, al Colegio Llano Oriental, a su rectora, coordinadores y planta docente, quienes han acogido nuestra propuesta y han abierto los espacios para que sea compartida en la comunidad educativa y en distintos escenarios académicos. Además, de forma muy especial y sentida, queremos agradecer a la comunidad de Bosa Carbonel, barrio en donde se encuentra el Colegio. Tanto los y las estudiantes como sus familias han sido el motor fundamental de nuestra pedagogía. Su participación y sus saberes han contribuido enormemente a enriquecer nuestra propuesta y han reafirmado el valor de una educación situada, crítica y transformadora.

Contribución de autores

Autor 1: conceptualización, supervisión, elaboración del borrador original.

Autora 2: recursos materiales, investigación.

Todos los autores: metodología, redacción, revisión y edición.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no hubo ningún conflicto de interés.

Fuente de financiación

Aunque no constituye directamente una fuente de financiación, debemos reconocer que, gracias al memorándum de entendimiento firmado entre nuestras universidades, Florida Atlantic University y Universidad de la Salle, fue posible iniciar nuestra labor conjunta en la primavera de 2023. Nuestras colaboraciones activas son apoyadas por Florida Atlantic University y por el colegio Llano Oriental.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este trabajo, los autores emplearon herramientas de inteligencia artificial (ChatGPT) exclusivamente como apoyo en la edición de materiales e insumos textuales relacionados con la investigación. Todo el contenido generado o editado fue posteriormente revisado y validado por los autores, quienes asumen plena responsabilidad por la exactitud y la integridad de los materiales empleados.

Referencias

Bonilla, C., y Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Profile, 18*(1), 185-201. http://10.0.60.86/profile.v18n1.51996

Bonacina-Pugh, F. , da Costa Cabral, I. , y Huang J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching, 54*(4), 439-471. https://doi.org/10.1017/S0261444821000173

Bettney, E. (2022). Examining hegemonic and monoglossic language ideologies, policies, and practices within bilingual education in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27*(1), 249-270. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a12

Berlin, A., y Hammarström, K. (2016). *First language use in second and foreign language teaching* [Revisión de la literature, grado profesional, Linköping University]. Linköping University Digital Archive. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:-diva-125620

Cenoz, J., y Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009029384

Cenoz, J., y Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal , 53*(2) , 342-354. https://doi.org/10.1177/00336882221082751

Clavijo, A. (2016). English teaching in the elementary school: Some critical issues. *Colombian Applied Linguistics Journal, 18*(1), 4-10. https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.aa00

Correa, D., y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by National Language Education Policies. *Education Policy Analysis Archives, 24*(83), 1-30. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2459

Gass, S. M., Behney, J., y Plonsky, L. (2013). *Second language acquisition: An introductory course* (4ta ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203137093

González, Y. (2025). F*ormación para la enseñanza del inglés de los futuros normalistas: legitimaciones desde la práctica pedagógica* [Tesis doctoral, Universidad de la Salle].https://ciencia.lasalle.edu.co/items/9439b4a3-c6b4-419f-b06b-1a1ccdf1495a/full

González, Y., y Ramírez, A. (2025). Decolonizing language instruction: Bilingual reading to learn in EFL/ESL classrooms (pp.157-191). En F. Ehlers-Zavala, M. Back e Y. Ortega (Eds.), *Innovation in Decolonizing Language Learning and Teaching*. Palgrave. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-96161-8_6?fbclid=IwdGRjcANSLBZjbGNrA1Ir6GV4dG4DYWVtAjExAAEe9w8hz3IIWy

Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 23*(2), 333-354. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09

Kartika-Ningsih, H. (2016). *'Multilingual re-instantiation: Genre pedagogy in Indonesian classrooms* [Tesis doctoral, Sydney University].http://hdl.handle.net/2123/14543

Kartika-Ningsih, H., y Ramírez, A. (2023, March 20). *Towards a principled bilingual genre pedagogic practice: A comparative study of two multilingual contexts.*[Paper Presentation]. American Association of Applied Linguistics (AAAL), Portland, OR, United States. https://www.aaal.org/events/aaal-2023-conference---portland-oregon

Lee, J. W. (2022). Translanguaging research methodologies. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(1), 100004. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100004

Liu, Y., y Fang, F. (2022). Translanguaging theory and practice: How stakeholders perceive translanguaging as a practical theory of language. *RELC Journal, 53*(2), 391-399. https://doi.org/10.1177/0033688220939222

Mackenzie, L. (2021). Linguistic imperialism, English, and development: Implications for Colombia. *Current issues in Language Planning, 23*(2), 137-156. https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1939977

Martin, J. R., y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox. http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip059/2005006062.html

Meighan, P. (2023). Colonialingualism: Colonial legacies, imperial mindsets, and inequitable practices in English language education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 17*(2). https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2082406

Méndez-Rivera, P., y Guerrero-Nieto, C. (2022). Formación inicial de maestros de inglés en Colombia: Giros y desplazamientos. *Educación y Humanismo, 24*(42), 68-89. https://doi.org/10.17081/EDUHUM.24.42.4662

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022). *Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos: nota técnica*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Nota_Tecnica_Trayectorias_Educativas.pdf

Murcia-Yalí, J. (2024). Retos para potenciar el inglés en la primaria rural colombiana. *Pedagogía y Saberes*, (60), 175-191. https://doi.org/10.17227/pys.num60-19011

Pennycook, A. (2019). From translanguaging to translingual activism. En D. Macedo (Ed.), *Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and Other Imperial Languages* (pp. 169-185). Routledge.

Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.

Ramírez, A. (2008). Co-constructing a nurturing and culturally relevant academic environment for struggling readers: (Dis)locating crisis and risk through strategic alignment [Tesis doctoral, University of Massachusetts-Amherst]. http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3325279

Ramírez, A. (2014). Genre-based principles in a content-based English as a second language pull-out classroom. En L. de Oliveira y J. Iddings (Eds.), *Genre pedagogy across the curriculum: Theory and application in U.S. classrooms and contexts* (pp. 55-74). Equinox.

Ramírez, A. (2020). The case for culturally and linguistically relevant pedagogy: Bilingual reading to learn for Spanish-speaking immigrant mothers. *System, 95,* 102379. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102379

Ramírez, A. (2022). Reading to learn, learning to teach: Emergent bilingual Latina/o/x parents read in English to their young emergent bilingual children at home. En D. Caldwell , J. S. Knox y J. R. Martin (Eds.), *Appliable Linguistics and Social Semiotics* (pp. 437-456). Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781350109322.ch-24

Ramírez, A. (2023). A bilingual path towards undoing linguistic imperialism in English language teaching. J*ournal of Literacy Innovation: Rethinking Literacy Instruction, 8*(3), 73-92. https://journalofliteracyinnovation.weebly.com/uploads/1/5/9/4/15949950/jlifall2023issue.pdf

Ramírez, A., y González, Y. (2025a). Translanguaging and its application in ESL and bilingual classrooms. En E. N. W. Ariza (Ed.), *Not for ESOL Teachers: What Every Classroom Teacher Needs to Know about the Linguistically, Culturally, and Ethnically Diverse Student* (5ta ed). Kendall/Hunt Publishing.

Ramírez, A., y González, Y. (2025b). Preparing for reading: Getting multilingual students on the path to academic literacy. En L. Oliveira (Ed.), *Applying a Functional Approach To Language Development in Teaching the Content Areas to Multilingual Learners in K-12 Classrooms*. Information Age Publishing. https://bookstore.emerald.com/applying-a-functional-approach-to-language-development-in-teaching-the-content-areas-to-multilingual-learners-in-k-12-classrooms-hb-9781805921837.html#

Rose, D. (2018). *Reading to learn: Teachers Resource Package*. http://www.readingtolearn.com.au

Rose, D., y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge, and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

Rajendram, S. (2023). Translanguaging as an agentive pedagogy for multilingual learners: Affordances and constraints. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 595-622. https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898619

Soto-Molina, J., y Méndez-Rivera, P. E. (2022). Decolonial approach to the intercultural bilingual curriculum. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 15(1), 281-310. https://doi.org/10.15332/25005421.6352

Treffers-Daller, J. (2025). Translanguaging: What is besides smoke and mirrors? *Linguistic Approaches to Bilingualism, 15*(1), 1-26. https://doi.org/https://doi.org/10.1075/lab.24015.tre

Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 11*(1), 123-141. https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551

Citar artículo como:
Ramírez, J. A. y González Mendoza, Y. A. (2026). Translenguaje pedagógico por géneros textuales: una trayectoria educativa completa, continua y de calidad para la enseñanza de idiomas.. *Educación y Ciudad*, (50), e3534. https://doi.org/10.36737/01230425.3534

Fecha de recepción: 14 de agosto de 2025
Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2025

CC BY NC SA

Revista Educación y Ciudad indexada en:

Bases de datos especializadas

ERA (Educational research abstracts)
EBSCO-Education Source Academic Research Premier (EBSCO)
Academic Search Ultimate (EBSCO)
Publindex Colombia

Recursos de evaluación

REDIB
Directorio Latindex
Catálogo 2.0 Latindex

Bases de datos multidisciplinares

DOAJ
Dialnet

Catálogos, Directorios y Repositorios

Sucupira-CAPES
Biblat
Sherpa Romeo (verde)
WorldCat
Iresie
Actualidad Iberoamericana
OEI
CLASE
CRUE
E-revistas
Jisc Library Hub Discover
Base
ROAD

Índices

Google Scholar Metrics
PKP Index

Otros

MIAR
ERIH Plus
OpenAlex

Consulta y postulación de artículos:
http://revistas.idep.edu.co

Inquietudes e información:
educacionyciudad@idep.edu.co
Bogotá, D. C. Colombia