



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES®

**Pensamiento Crítico Descolonial en la Institución Educativa Compartir de  
Soacha, Cundinamarca**  
*“Hilos mentales entretrejiendo mundos”*

Julio César Ibáñez Antolínez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Doctor en Formación en Diversidad

Director: Germán Guarín Jurado, Doctor (PhD) en Formación en Diversidad

Asesores de recursos académicos: Luz Andrea Sepúlveda Escobar (asesora bibliográfica)

Universidad de Manizales  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Doctorado en Formación en Diversidad  
Manizales, Caldas, Colombia

2025

---

<b>Cita</b>	(Ibáñez Antolínez, 2025)
<b>Referencia</b>	Ibáñez Antolínez, J. C. (2025). <i>Pensamiento Crítico Descolonial en la Institución Educativa Compartir de Soacha, Cundinamarca</i> [Tesis doctoral]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	

---



Doctorado en Formación en Diversidad, VI

Seleccione centro de investigación UManizales (A-Z).

Seleccione grupo de investigación UManizales (A-Z)

Seleccione línea de investigación UManizales (A-Z).

**Declaración de inteligencia artificial:** el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

**Biblioteca y Centro de Recursos:** biblioteca.umanizales.edu.co

**Repositorio Institucional:** ridum.umanizales.edu.co

**Universidad de Manizales:** umanizales.edu.co

**Revistas:** revistasum.umanizales.edu.co

**Fondo Editorial:** editorialum.umanizales.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS .....	11
INTRODUCCIÓN .....	13
<b>CAPÍTULO 1. EL PAPEL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DECOLONIAL EN LA TRANSFORMACIÓN DEL <i>HOMO SAPIENS SAPIENS</i> EN <i>HOMO SAPIENS SER</i></b>	<b>19</b>
1.1. Pensamiento Crítico Decolonial: Hacia la Reconfiguración del Sujeto Moderno	19
1.2. El <i>Homo Sapiens Sapiens</i> como Sujeto Alienado .....	20
1.2.1. La crítica marxista a la alienación y el tránsito hacia el Homo sapiens ser	21
1.2.2. Universalidad versus pluriversalidad: una divergencia fundamental .....	21
1.2.3. Relación con la naturaleza y la dimensión colectiva del ser .....	22
1.2.4. Conclusión del paralelo: convergencias críticas y horizontes plurales .....	22
1.3. <i>Sapiens Ser</i> y la Acción Comunicativa.....	23
1.4. El <i>Homo Sapiens Ser</i> : Rupturas Críticas y Horizontes Relacionales .....	25
1.4.1. El Homo Sapiens Sapiens: una Construcción Epistémica de la Modernidad/Colonialidad.....	27
1.4.2. Hacia el Homo Sapiens Ser: Pluralidad, Relacionalidad y Otredad como Fundamentos de lo Humano .....	28
1.5. Hacia la Transformación del <i>Homo Sapiens Sapiens</i> en <i>Homo Sapiens Ser</i> : el Aporte del Pensamiento Crítico Decolonial .....	30
1.5.1. Epistemología: por una Pluralidad de Saberes y Cosmovisiones.....	30
1.5.2. Ética: el Reconocimiento Radical de la Otredad .....	31
1.5.3. Política: Descolonización Institucional y Transformación Estructural .....	31
1.6. Un Puente hacia el Humanismo del Siglo XXI: la Propuesta de José Antonio Marina.....	32
1.7. El Maestro como Sujeto Transformador: de Transmisor a Intelectual Orgánico.	33

1.8. Walter Mignolo y la Descolonización de la Idea de Humanidad: hacia una Antropología del <i>Homo Sapiens Ser</i> .....	34
1.9. Edgar Morin y la Metamorfosis de la Humanidad: una Vía hacia el <i>Homo Sapiens Ser</i>	35
1.10. Crítica Epistemológica a la Modernidad .....	37
1.10.1. Hacia una Ecología de Saberes.....	37
1.10.2. Perspectivas Complementarias.....	39
1.11. Conclusión del Capítulo .....	42
<b>CAPÍTULO 2. TRASCENDIENDO LAS FRONTERAS DEL HOMO SAPIENS SAPIENS EN EL DESPERTAR DEL HOMO SAPIENS SER.....</b>	<b>44</b>
2.1. Antecedentes.....	44
2.2. Conclusión del Capítulo .....	57
<b>CAPÍTULO 3. EPISTEMOBIOGRAFÍA.....</b>	<b>59</b>
3.1. Autorreconocimiento, a Través de Ser Interdependientes.....	59
3.1.1. Mismidad en la Alteridad .....	59
3.1.2. Del Homo Sapiens-Sapiens... ..	60
3.1.3. ...Al Homo Sapiens-Ser .....	61
3.2. Pasantías Doctorales, Formación Docente y Pensamiento Crítico Decolonial: hacia una Educación Situada y Transformadora.....	63
3.2.1. Contextualización Sociocultural de la Ciudad de Buenos Aires .....	64
3.2.2. Estructura y Beneficios de la Pasantía Doctoral en la Ciudad de Buenos Aires	66
3.2.3. Estructura del Sistema Educativo para la Formación Docente en Buenos Aires	66
3.2.4. Órganos de Supervisión y Reglamentación de la Formación Docente .....	68
3.2.5. La educación Especial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.....	70

3.3.	Actividades Dentro de la Escuela Normal Superior Almafuerde.....	72
3.4.	Foro institucional “ATENEO” Institución Educativa Compartir. El <i>Homo Sapiens Ser</i> en la praxis diaria.....	75
3.4.1.	La implementación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir de Soacha: una experiencia de innovación pedagógica.....	76
3.4.2.	Antecedentes y fundamentación teórica.....	77
3.4.3.	Diseño e implementación del énfasis STEM (2024-2025).....	78
3.4.4.	Proyectos destacados en la práctica educativa .....	79
3.4.5.	Retos y oportunidades identificadas .....	79
3.4.6.	Discusión crítica .....	80
3.4.7.	Conclusiones parciales .....	80
3.4.8.	Referencias .....	81
3.5.	Códigos del Corazón Guiados Hacia la Educación. ....	82
3.5.1.	Introducción.....	82
3.5.2.	Fundamentación teórica.....	83
3.5.3.	Contexto del proyecto.....	85
3.5.4.	Diseño metodológico .....	85
3.5.5.	Análisis de resultados .....	86
3.5.6.	Discusión .....	86
3.5.7.	Conclusiones.....	87
3.5.8.	Referencias .....	87
3.6.	La implementación de proyectos pedagógicos interdisciplinarios en la educación física: el caso Depor-R-R-Tiva Volumen 2 .....	89
3.6.1.	Introducción.....	89
3.6.2.	Marco Teórico .....	90
3.6.3.	Metodología.....	91

3.6.4.	Resultados.....	92
3.6.5.	Discusión crítica .....	93
3.6.6.	Conclusiones.....	94
3.6.7.	Referencias .....	94
3.7.	Condición de ser maestro hoy (Intelectual orgánico, <i>homo sapiens ser</i> ) .....	95
<b>CAPÍTULO 4. MARCO CONCEPTUAL.....</b>		<b>98</b>
4.1.	Trascendiendo del <i>Sapiens-Sapiens</i> al <i>Sapiens-Ser</i> . Tejiendo Conocimiento con Expertos .....	98
4.1.1.	Bases Filosóficas del Pensamiento Crítico Descolonial.....	98
4.1.2.	La Teoría de la Dependencia .....	102
4.1.3.	La Pedagogía del Oprimido .....	104
4.1.4.	La Filosofía de la Liberación.....	108
4.2.	Cosmologías Otras. <i>Homo Sapiens-Ser</i> en Alteridad y Otredad .....	113
4.2.1.	Entretejiendo Mundos .....	113
4.2.2.	Tradiciones latentes Pijao .....	115
4.3.	Transitando de las Cosmogonías a las Cosmologías .....	116
<b>CAPÍTULO 5. MARCO METODOLÓGICO VALIDANDO AL SAPIENS-SER</b>		<b>119</b>
5.1.	Carta a las Lecturas Metodológicas. Hilos Mentales Entretejiendo Mundos.....	119
5.2.	Aspectos Metodológicos .....	121
5.2.1.	Enfoque de la Investigación .....	121
5.2.2.	Diseño de la Investigación.....	122
5.2.3.	Operacionalización de los objetivos respecto a la metodología.....	123
5.2.4.	Proceso de Recolección de Datos.....	125
5.2.5.	Consentimiento Informado .....	127
5.2.6.	Muestreo .....	127

5.2.7.	Localización Geográfica de los Participantes.....	128
5.2.8.	Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos .....	128
5.2.9.	Criterios de Validez .....	129
<b>CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. TRABAJO DE CAMPO</b>		
	<b>131</b>	
6.1.	Educación, Eurocentrismo y Cosmovisiones Ancestrales. Visión del Estudiantado	
	132	
6.1.1.	Pertenencia y Convivencia con Comunidades Indígenas .....	132
6.1.2.	Inclusión de Contenidos Académicos Vinculados a Pueblos Originarios.	132
6.1.3.	Pertinencia del Conocimiento Escolar frente a la Realidad Local .....	132
6.1.4.	Concepciones sobre el Pensamiento Crítico.....	133
6.1.5.	Experiencias Pedagógicas Significativas.....	133
6.1.6.	Propuestas Estudiantiles para la Transformación Educativa .....	133
6.1.7.	Aportes para la Reflexión .....	133
6.2.	Perspectivas Docentes sobre Educación Intercultural y Pensamiento Descolonial en Soacha, Cundinamarca.....	134
6.2.1.	Eurocentrismo Curricular y Negación de las Epistemes Originarias .....	135
6.2.2.	Tensiones Epistemológicas y Comprensión del Pensamiento Descolonial	136
6.2.3.	Obstáculos Estructurales para una Transformación Educativa Intercultural .....	136
6.2.4.	Prácticas Pedagógicas Sensibles y con Potencial Transformador .....	137
6.2.5.	Propuestas Docentes como Indicios de Transformación Estructural .....	137
6.2.6.	Aportes para la Reflexión .....	138
6.3.	Hacia una Educación Culturalmente Pertinente en Soacha: Análisis de Tensiones Epistémicas y Propuestas Transformadoras desde las Cosmovisiones Originarias .....	139
6.3.1.	Tensiones entre Narrativas Eurocéntricas y Cosmovisiones Originarias..	139
6.3.2.	Prácticas Educativas y Cosmologías Locales .....	142

6.3.3.	Propuestas para una Transformación Educativa Intercultural .....	142
6.3.4.	Aportes para la Reflexión.....	144
6.4.	Modelo Cognitivo Constructivista Social (Constructivista Sociocognitivo) .....	144
6.4.1.	Fundamentación del Modelo Sociocognitivo en la Práctica Pedagógica ..	144
6.4.2.	Estrategias Pedagógicas Clave .....	145
6.4.3.	Evaluación y Dimensión Humanista del Aprendizaje.....	145
6.4.4.	Principios Rectores del Modelo Sociocognitivo .....	146
6.4.5.	Articulación del modelo Sociocognitivo con la Pedagogía Decolonial en el Contexto de Soacha .....	148
6.4.6.	Aplicación del Modelo Sociocognitivo en Áreas Curriculares .....	149

**CAPÍTULO 7. PASANTÍAS EL HOMO SAPIENS-SER, TRASCENDIENDO FRONTERAS 152**

7.1.	Pasantías Doctorales, Formación Docente y Pensamiento Crítico Decolonial: hacia una Educación Situada y Transformadora en América Latina.....	152
7.1.1.	Contextualización Sociocultural de la Ciudad de Buenos Aires .....	152
7.1.2.	Estructura y Beneficios de la Pasantía Doctoral en la Ciudad de Buenos Aires	154
7.1.3.	Estructura del Sistema Educativo para la Formación Docente en Buenos Aires	155
7.1.4.	Órganos de Supervisión y Reglamentación de la Formación Docente .....	157
7.1.5.	La educación Especial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.....	159
7.2.	Actividades Dentro de la Escuela Normal Superior Almafuerde.....	160

**CAPÍTULO 8. FORO INSTITUCIONAL “ATENEO” INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMPARTIR, EL HOMO SPIENS SER EN LA PRAXIS DIARIA 164**

8.1.	La implementación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir de Soacha: una experiencia de innovación pedagógica.....	165
8.1.1.	Introducción.....	165

8.1.2.	Antecedentes y fundamentación teórica.....	166
8.1.3.	Diseño e implementación del énfasis STEM (2024-2025).....	167
8.1.4.	Proyectos destacados en la práctica educativa .....	168
8.1.5.	Retos y oportunidades identificadas .....	168
8.1.6.	Discusión crítica .....	169
8.1.7.	Conclusiones parciales .....	169
8.1.8.	Referencias .....	170
8.2.	Códigos del Corazón Guiados Hacia la Educación. ....	171
8.2.1.	Introducción.....	171
8.2.2.	Fundamentación teórica.....	172
8.2.3.	Contexto del proyecto.....	174
8.2.4.	Diseño metodológico .....	174
8.2.5.	Análisis de resultados .....	175
8.2.6.	Discusión .....	175
8.2.7.	Conclusiones.....	176
8.2.8.	Referencias .....	176
8.3.	La implementación de proyectos pedagógicos interdisciplinarios en la educación física: el caso Depor-R-R-Tiva Volumen 2 .....	178
8.3.1.	Introducción.....	178
8.3.2.	Marco Teórico .....	178
8.3.3.	Metodología.....	180
8.3.4.	Resultados.....	181
8.3.5.	Discusión crítica .....	181
8.3.6.	Conclusiones.....	182
8.3.7.	Referencias .....	183
<b>CAPÍTULO 9. IMPACTO SOCIAL DE LOS HALLAZGOS.....</b>		<b>185</b>

9.1.	Alcance Social de los Hallazgos.....	186
9.1.1.	Repercusiones en la Cohesión Social y la Identidad Colectiva.....	186
9.1.2.	Justicia Epistémica y Democratización del Conocimiento .....	188
9.1.3.	Transformación de Prácticas Educativas y Vínculos Comunitarios.....	189
9.1.4.	Fortalecimiento del Pensamiento Crítico como Herramienta de Emancipación .....	191
9.1.5.	Implicaciones para la Política Pública y la Gobernanza Educativa.....	194
9.1.6.	Reexistencia y Buen Vivir como Horizontes Sociales .....	196
9.2.	Síntesis del Capítulo .....	198
<b>CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>		<b>200</b>
10.1.	Conclusiones.....	200
10.2.	Discusión: El Enfoque Decolonial como Transformación de la Educación para Estudiantes con Altas Capacidades.....	202
10.3.	Recomendaciones .....	204
10.3.1.	Rediseño Curricular con Perspectiva Intercultural Crítica .....	205
10.3.2.	Formación Docente Continua.....	205
10.3.3.	Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas Transformadoras .....	206
10.3.4.	Políticas Institucionales y Comunitarias para la Justicia Epistémica .....	206
10.3.5.	Evaluación y seguimiento de impacto .....	206
<b>REFERENCIAS 211</b>		
<b>ANEXO I EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS.....</b>		<b>222</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b>	Proceso de análisis y representación de la información .....	128
<b>Tabla 2</b>	Integración del aprendizaje sociocognitivo en las diversas áreas curriculares....	151
<b>Tabla 3</b>	Experiencias significativas presentadas en el “ATENEO” Institución Educativa Compartir, El Homo Sapiens-Ser en la Praxis Diaria .....	164
<b>Tabla 4</b>	Relación entre conclusiones, recomendaciones e impactos esperados.....	208

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Detalle de los aspectos metodológicos de cada fase de la investigación .....	127
<b>Figura 2</b> Pensamiento Computacional, Educación Crítica y Prácticas Lúdicas: Una Experiencia Transformadora en Soacha .....	171

---

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis, titulada: “Pensamiento crítico descolonial en la Institución Educativa Compartir de Soacha, Cundinamarca” pretende resaltar y visibilizar la importancia que tiene el pensamiento crítico descolonial, el cual busca desafiar y dismantelar la estructura de poder y dominación impuesta por el colonialismo y el imperialismo.

En el contexto del sur-sur, países que históricamente han sido colonizados y explotados, el pensamiento crítico descolonial adquiere una importancia particular. Ayuda a cuestionar las narrativas hegemónicas impuestas por el norte global y a reivindicar las epistemologías y cosmovisiones propias de los pueblos del sur. Además, promueve la valoración y revitalización de las culturas y conocimientos locales, contribuyendo así a la construcción de identidades más auténticas y resistiendo a la homogeneización cultural impuesta por el colonialismo.

Ahora bien, retomando el postulado de resistir a la homogeneización, en el presente trabajo se busca, también, visibilizar a los estudiantes que presentan altas capacidades y que en el municipio de Soacha, se mantienen en el aula regular sin ningún tipo de adecuación curricular que les permita auto-reconocerse y cocrear con los demás compañeros que conforman su curso, esto se pretende realizar a través de un centro de enriquecimiento en el estudio de las cosmologías dentro del cual los estudiantes con altas capacidades desarrollen procesos de pensamiento crítico que potencien sus altas capacidades, en este punto es muy importante aclarar que, si bien, este trabajo está pensado en visibilizar a estos jóvenes con altas capacidades, también pretende la promoción de la diversidad generando un espacio enriquecido dentro del cual todas y todos los estudiantes tengan la misma condición de expresarse, cocrear y auto-reconocerse a través del reconocimiento del otro en alteridad y otredad.

A continuación, en el presente documento se pretende resolver la siguiente pregunta problémica: ¿De qué manera el desarrollo del Pensamiento Crítico Decolonial, a través del estudio de las cosmologías, da respuesta a la inclusión de escolares con altas capacidades?, teniendo como eje el pensamiento crítico decolonial y su impacto en la inclusión de estudiantes con altas capacidades, y planteando como tesis central que el pensamiento crítico

decolonial, a través del estudio de cosmologías originarias, fortalece la inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades en contextos vulnerados como Soacha.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos:

*Objetivo general:*

Comprender, desde un enfoque fenomenológico–hermenéutico, cómo el desarrollo del pensamiento crítico decolonial, articulado al estudio de cosmologías diversas, contribuye a la inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades en instituciones escolares de Soacha, Cundinamarca.

*Objetivos específicos*

- Analizar las políticas públicas y regulaciones ideológico-semánticas sobre la inclusión de estudiantes con altas capacidades en el marco normativo colombiano.
- Interpretar las narrativas eurocéntricas presentes en las prácticas escolares y su tensión con las cosmovisiones ancestrales dentro del contexto sociocultural de Soacha.
- Comprender cómo los estudiantes y docentes significan el pensamiento crítico decolonial y su relación con la inclusión y el desarrollo de las altas capacidades.
- Identificar prácticas pedagógicas significativas y experiencias escolares que integren cosmologías diversas y que favorezcan la inclusión y el desarrollo del pensamiento crítico decolonial en estudiantes con altas capacidades.
- Proponer un modelo interpretativo que articule el pensamiento crítico decolonial, las cosmologías y la inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades en el contexto de Soacha.

La tesis se estructura en nueve capítulos: el primer de ellos aborda el papel del pensamiento crítico decolonial en la transformación del Homo sapiens sapiens en Homo sapiens ser, analizando la alienación moderna y la necesidad de abrirse a la pluriversalidad y la relacionalidad. A través de un diálogo con autores como Marx, Mignolo y Morin, se exploran rupturas epistémicas, éticas y políticas que cuestionan la modernidad/colonialidad y sus formas de dominación, planteándose la construcción de un horizonte humanista y transformador, donde el maestro asume un rol de intelectual orgánico y la humanidad se concibe desde la otredad, la colectividad y la ecología de saberes.

En segundo lugar, un ejercicio de recopilación y análisis de antecedentes investigativos denominado: Trascendiendo las Fronteras del Homo sapiens sapiens, en el despertar del Homo sapiens ser, es realizado en el segundo capítulo en el cual se analizan los diferentes estudios publicados con relación al desarrollo del pensamiento crítico descolonial y su relación con las cosmologías occidentales y ancestrales, todo esto con el fin de discernir las fronteras de conocimiento dentro del cual se enmarca la presente investigación, y así, delimitar muy puntualmente el objeto de estudio y el punto de partida del presente trabajo tesístico.

En el tercer capítulo se lleva a cabo un ejercicio autobiográfico (epistemobiográfico) que da cuenta de los puntos de inflexión y autorreconocimiento que incidieron directamente en el investigador para adentrarse en el centro de interés dentro del cual lleva a cabo esta investigación.

Un cuarto capítulo aborda toda una reflexión con relación a la condición de ser maestro hoy y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico descolonial, desde su rol de intelectual orgánico y motor fundamental en el ejercicio de la libertad, que genera acción cocreadora desde la alteridad y la otredad.

Como quinto capítulo, se presenta el diálogo con expertos que han desarrollado un campo conceptual importante en cuanto al pensamiento crítico y la descolonialidad del poder, entendiendo que esta corriente crítica cuestiona y pone en tensión las concepciones de las teorías postcoloniales ya establecidas. El análisis del pensamiento crítico descolonial se debe entender desde sus tres líneas constitutivas: teoría de la dependencia, pedagogía del oprimido y la filosofía de la liberación, realizando un viaje de lecturas a través de sus principales representantes; Cardozo y Faletto, Paulo Freire y Enrique Dussel.

Luego, en el capítulo sexto, se presenta la carta al método, iniciando con un escrito realizado por el investigador dentro del cual expresa sus sentires, emociones y miedos con respecto al método y la praxis de investigación, para culminar con una ruta metodológica con un enfoque cualitativo desde una perspectiva fenomenológica. Por esta razón, el nivel de la investigación se establece como descriptivo y sigue un patrón de razonamiento inductivo, coherente con el método hermenéutico dentro del paradigma interpretativo.

Seguidamente, el séptimo capítulo muestra los resultados del trabajo de campo, centrados en las percepciones de estudiantes y docentes de Soacha frente a la relación entre educación, eurocentrismo y cosmovisiones originarias, analizándose las tensiones curriculares, prácticas pedagógicas y propuestas transformadoras que emergen desde el pensamiento crítico descolonial y la interculturalidad. El capítulo finaliza planteando un modelo sociocognitivo con fundamentos constructivistas que articula estrategias pedagógicas y principios humanistas con la pedagogía decolonial, orientado a una educación culturalmente pertinente.

En el octavo capítulo, se hace una descripción de las pasantías doctorales llevadas a cabo en Buenos Aires, analizando cómo estas experiencias promueven el pensamiento crítico decolonial y una educación situada en el contexto latinoamericano. Se presentan aspectos socioculturales, estructurales y normativos del sistema educativo, así como los beneficios y aprendizajes derivados de las pasantías, y se destacan las actividades realizadas en la Escuela Normal Superior Almafuerte como ejemplo de aplicación práctica de enfoques pedagógicos transformadores.

El noveno capítulo está destinado a presentar ejemplos de la praxis educativa del Homo sapiens ser a través del foro institucional “Ateneo” en la Institución Educativa Compartir de Soacha, destacando la implementación de enfoques STEM y proyectos pedagógicos interdisciplinarios. También se analizan experiencias concretas como “Códigos del Corazón” y “Depor-R-R-Tiva Volumen 2”, evaluando su diseño, resultados y retos en la innovación pedagógica, y se reflexiona sobre cómo estas prácticas fomentan la interdisciplinariedad, la creatividad y la transformación educativa desde un enfoque decolonial y situado.

En el capítulo 10 se analiza el impacto social de los hallazgos de la investigación, enfatizando su repercusión en la cohesión social, la identidad colectiva y la transformación

de prácticas educativas, destacando aspectos como la justicia epistémica, la democratización del conocimiento y el fortalecimiento del pensamiento crítico como herramienta de emancipación; se consideran implicaciones para la política pública y la gobernanza educativa, así como horizontes de reexistencia y buen vivir en las comunidades involucradas.

Finalmente, el capítulo 11 presenta las conclusiones y recomendaciones que derivan de la investigación, destacando los hallazgos clave sobre la transformación educativa desde una perspectiva decolonial e intercultural crítica, y proponiendo acciones concretas como el rediseño curricular, la formación docente continua, el fortalecimiento de prácticas pedagógicas transformadoras y el diseño de políticas institucionales que promuevan la justicia epistémica. Asimismo, se resalta la importancia de la evaluación y el seguimiento del impacto para garantizar la sostenibilidad de los cambios educativos implementados



## CAPÍTULO 1.

### EL PAPEL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DECOLONIAL EN LA TRANSFORMACIÓN DEL *HOMO SAPIENS SAPIENS* EN *HOMO SAPIENS SER*

#### 1.1. Pensamiento Crítico Decolonial: Hacia la Reconfiguración del Sujeto Moderno

El pensamiento crítico decolonial emerge como una respuesta teórico-política frente a la matriz de poder moderna/colonial, la cual, impuesta a través de los dispositivos del colonialismo, no solo estructuró las relaciones globales de dominación y subordinación, sino que también impuso una ontología excluyente que definió unilateralmente lo que significa ser humano. Dicho paradigma, sustentado en la racionalidad eurocéntrica, redujo la condición humana al *Homo sapiens sapiens*: un sujeto pretendidamente universal, autónomo, racional y desvinculado de la pluralidad ontológica y epistémica de las múltiples formas de existencia.

Esta concepción hegemónica ha silenciado y deslegitimado los saberes, prácticas y cosmovisiones de las culturas subalternizadas, negando la riqueza epistémica contenida en otras formas de ser, conocer y habitar el mundo. En contraposición, el pensamiento decolonial no se limita a denunciar las lógicas de dominación inscritas en la colonialidad del saber, del poder y del ser, sino que propone una transformación profunda de los fundamentos ontológicos y epistemológicos que han sostenido dicha hegemonía.

Desde esta perspectiva, se plantea una reconfiguración del sujeto moderno hacia un *Homo sapiens ser*: una figura que reconoce su interdependencia constitutiva con los otros, que se construye en y desde la diversidad, y que encuentra en la otredad no una amenaza, sino una posibilidad para el despliegue ético y existencial. Este tránsito implica una ruptura radical con el legado de la modernidad eurocéntrica, al abrir espacios para la emergencia de una humanidad plural en la que la diferencia no constituye un criterio de jerarquización, sino una fuente de enriquecimiento recíproco y de emancipación colectiva.

En este marco, el presente escrito se propone analizar cómo el pensamiento crítico decolonial posibilita una relectura y reconfiguración del ser humano, al situar la diversidad y la otredad no en los márgenes del proyecto humano, sino como dimensiones constitutivas de su transformación y liberación.

Esta reflexión encuentra resonancias significativas en otras tradiciones críticas del pensamiento occidental. La obra de Marx (1867/2021), aunque profundamente enraizada en la crítica al capitalismo, ofrece elementos que permiten establecer un paralelo con la transformación del *Homo sapiens sapiens* hacia el *Homo sapiens ser*. Tal analogía puede trazarse desde la crítica marxista al modo de producción capitalista y su concepción instrumental y alienante del ser humano, hasta el pensamiento decolonial, que problematiza las formas en que la colonialidad ha configurado al sujeto moderno como abstracto, homogéneo y funcional a estructuras de dominación. Ambos enfoques, desde sus respectivas matrices teóricas, convergen en la necesidad de repensar la subjetividad humana más allá de los marcos impuestos por la racionalidad capitalista y colonial, abriendo el camino hacia formas de existencia más libres, relacionales y conscientes de su historicidad.

## **1.2. El *Homo Sapiens Sapiens* como Sujeto Alienado**

Desde la perspectiva marxista, el capitalismo configura un orden socioeconómico que despoja al ser humano de su esencia creativa, social y auto realizadora, reduciéndolo a una mera mercancía cuya existencia se define por su funcionalidad dentro del engranaje productivo. Para Marx, la alienación es una condición estructural que emerge cuando el trabajador se ve separado de los frutos de su labor, de su capacidad de autodeterminación y de sus vínculos comunitarios. En este contexto, el individuo se convierte en una fuerza de trabajo subordinada a la lógica del capital, lo cual imposibilita el pleno desarrollo de su humanidad.

Esta figura del sujeto alienado presenta fuertes resonancias con el *Homo sapiens sapiens* forjado en el imaginario moderno/colonial. Ambos son construidos bajo los parámetros de la racionalidad instrumental en la que predominan el cálculo, la eficiencia y el dominio, tanto sobre la naturaleza como sobre otros seres humanos. Se trata de una subjetividad moldeada por sistemas hegemónicos de poder (el capital en Marx, y la colonialidad en los enfoques decoloniales) que privilegian la productividad, la acumulación y el control, en detrimento de la relacionalidad, la diversidad ontológica y la dimensión ética del ser.

Tanto el pensamiento marxista como el decolonial coinciden, por tanto, en identificar una forma de existencia humana profundamente limitada y distorsionada por estructuras

opresivas. En ambos marcos teóricos, el sujeto se halla atrapado en una lógica civilizatoria que niega otras posibilidades de ser y de convivir, invisibilizando la riqueza de las formas comunitarias, relacionales y afectivas que han sido históricamente desplazadas por los discursos de la modernidad y del progreso lineal. Esta crítica converge en la necesidad de repensar la subjetividad más allá de los marcos alienantes del capitalismo y la colonialidad, abriendo paso a horizontes emancipatorios que reconozcan la pluralidad de lo humano.

### ***1.2.1. La crítica marxista a la alienación y el tránsito hacia el Homo sapiens ser***

El concepto de *Homo sapiens ser*, formulado desde el pensamiento decolonial, encuentra resonancias significativas con la visión marxista de un ser humano emancipado de las estructuras alienantes del capitalismo. En este sentido, Marx proyecta una sociedad poscapitalista en la que los individuos, liberados de la explotación económica, puedan desplegar plenamente sus capacidades creativas en armonía con la naturaleza y en interacción solidaria con los otros. Esta aspiración se aproxima a la propuesta decolonial de un sujeto relacional, abierto a la diversidad ontológica y a la alteridad constitutiva de lo humano.

En el horizonte comunista delineado por Marx, la superación de la alienación se logra mediante la abolición de las relaciones de producción capitalistas, las cuales subordinan el trabajo humano a la lógica de la acumulación privada. Una vez desmanteladas estas estructuras, el trabajo deja de ser un medio de subsistencia forzado para convertirse en una expresión libre de la creatividad orientada al bienestar colectivo. De manera análoga, el *Homo sapiens ser* representa una subjetividad que no se define por su capacidad de dominar y controlar, sino por su aptitud para coexistir, cuidar y reconocerse en la diferencia. En ambos enfoques, la emancipación implica un giro radical hacia formas de vida más cooperativas, interdependientes y orientadas al bien común.

#### **Universalidad versus pluriversalidad: una divergencia fundamental**

A pesar de estas convergencias, es posible identificar una diferencia epistemológica y política sustantiva entre ambas perspectivas. Mientras Marx articula su propuesta de emancipación a partir de una concepción universal de la historia —anclada en la lucha de clases y en la necesidad de abolir el capitalismo como condición para la liberación humana—, el pensamiento decolonial rechaza dicha universalidad normativa. En su lugar, postula la *pluriversalidad* como principio ontológico y político: la coexistencia de múltiples modos de

existencia, saber y relación con el mundo, que no se subordinan a un modelo único de desarrollo ni a una teleología histórica homogénea.

El *Homo sapiens ser*, en consecuencia, no encarna una figura universalizada de la humanidad emancipada, sino una apertura a las múltiples formas de ser, pensar y habitar que emergen desde contextos culturalmente situados. Desde esta perspectiva, mientras que en Marx la transformación social se articula principalmente en torno a la economía política, el pensamiento decolonial incorpora la descolonización del saber, del ser y del sentir como dimensiones fundamentales para la reconfiguración de lo humano. En vez de una solución única, se propone una pluralidad de caminos hacia la dignidad, la justicia y la convivencia.

### ***1.2.2. Relación con la naturaleza y la dimensión colectiva del ser***

En ambos marcos teóricos, el ser humano es concebido como un ente inherentemente colectivo cuya realización solo puede producirse en vínculo con los otros y en relación armónica con la naturaleza. Marx denuncia el capitalismo no solo por su explotación del trabajo humano, sino también por su tendencia a devastar el entorno natural, transformándolo en un mero recurso al servicio de la acumulación de capital. Esta lógica instrumental rompe la unidad orgánica entre el ser humano y su entorno, generando una alienación ecológica que complementa la alienación laboral.

Por su parte, el pensamiento decolonial, y particularmente la noción de *Homo sapiens ser*, se distancia radicalmente de la racionalidad extractivista del *Homo sapiens sapiens*, reivindicando una relación de interdependencia con la naturaleza. Esta relación se inspira en cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y campesinas que entienden la tierra como madre, como comunidad de vida, y no como objeto de explotación. En este sentido, ambas corrientes coinciden en que la plenitud del ser humano requiere un entorno socioecológico sustentado en la reciprocidad, el cuidado mutuo y la solidaridad, aunque divergen en los caminos y horizontes propuestos para alcanzar dicha transformación.

### ***1.2.3. Conclusión del paralelo: convergencias críticas y horizontes plurales***

El ejercicio de establecer un paralelo entre la crítica marxista a la alienación y la propuesta decolonial del *Homo sapiens ser* permite visibilizar tanto convergencias fundamentales como divergencias estructurales. En ambos casos se cuestionan las formas históricas de alienación, ya sea capitalista o colonial, que han configurado sujetos

fragmentados, funcionales a sistemas opresivos. Asimismo, se reivindican modelos de emancipación que reconectan al ser humano con su dimensión comunitaria, creativa y ecológica.

Sin embargo, mientras la propuesta marxista se enmarca en un proyecto universalista de liberación humana a través de la transformación global de las estructuras económicas, el pensamiento decolonial apuesta por una revalorización de la pluralidad epistémica, ontológica y cultural como fundamento de una humanidad diversa, relacional y situada. En lugar de una solución única, propone una constelación de alternativas construidas desde los márgenes, capaces de resistir y reconfigurar los legados de la modernidad colonial.

Este diálogo entre Marx y el pensamiento decolonial no implica una síntesis total ni una subordinación de un enfoque al otro, sino la posibilidad de enriquecer las luchas emancipatorias contemporáneas mediante la integración de múltiples dimensiones: la crítica a la explotación económica, la descolonización de las subjetividades, y la apertura a una pluralidad de mundos posibles donde la dignidad humana y la vida en común puedan florecer.

### **1.3. *Sapiens Ser* y la Acción Comunicativa**

Desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas (Habermas, 1985), el sapiens no solo se define por su capacidad biológica o evolutiva, sino principalmente por su naturaleza social, lingüística y racional. Habermas destaca que el ser humano es, ante todo, un ser comunicativo que se relaciona con otros a través del lenguaje, no solo para transmitir información, sino también para construir acuerdos, legitimar normas y desarrollar sociedades democráticas.

Desde esta perspectiva teórica, los principales aspectos del sapiens son:

- Ser social y lingüístico
- Razonamiento comunicativo y superación de la acción estratégica
- Autonomía, argumentación y consenso
- Capacidad crítica y formación de la esfera pública
- Democracia deliberativa y racionalidad inclusiva

Para profundizar en los anteriores aspectos debe señalarse que, desde la perspectiva habermasiana, el lenguaje es la condición que posibilita la vida social del ser humano. Más

allá de describir el mundo, el lenguaje permite coordinar acciones, negociar sentidos y configurar relaciones intersubjetivas; así, el sapiens se concibe como un ser radicalmente social, cuya capacidad lingüística posibilita no solo la representación del mundo, sino su transformación en interacción con los demás, por lo que la orientación hacia el entendimiento mutuo constituye el fundamento normativo de la convivencia.

Otro aporte central de Habermas es la distinción entre acción estratégica y acción comunicativa, al argumentar que la primera utiliza el lenguaje como medio para alcanzar fines individuales, con frecuencia a través de la manipulación o el cálculo utilitario, mientras que la segunda, en cambio, se orienta al entendimiento genuino entre interlocutores, idealmente libres de coacción. En esta forma de interacción, el sapiens ser se reconoce no solo como un agente instrumental, sino como un sujeto que construye sentido desde el reconocimiento del otro.

De acuerdo con esta teoría, la autonomía del ser humano no es una cuestión aislada, sino que se ejerce en procesos deliberativos donde las normas deben justificarse mediante argumentos racionales susceptibles de aceptación por parte de todos los involucrados. Esta búsqueda de consenso no implica uniformidad, sino la creación de acuerdos intersubjetivos que legitimen las normas sociales, constituyendo así al sapiens ser como un agente ético-político que actúa bajo principios defendibles públicamente y abiertos a la crítica.

Además, el ser humano posee una capacidad crítica que se despliega especialmente en la esfera pública, entendida esta como un espacio discursivo donde los ciudadanos deliberan sobre asuntos colectivos, y en el que la reflexión sobre las tradiciones, las ideologías y las estructuras de poder constituye una condición para el progreso democrático. En este sentido, el sapiens ser se configura también como un sujeto reflexivo capaz de evaluar y transformar sus propias prácticas sociales.

Finalmente, Habermas concibe la democracia como un proceso discursivo permanente en el cual se materializan los principios de libertad e igualdad mediante la participación inclusiva en el debate público. Así, el sapiens ser emerge como un sujeto político que co-construye el orden social a través de la comunicación orientada a la justicia y la legitimidad discursiva, abriendo paso a una sociedad plural y democrática.

Con base en los anteriores fundamentos conceptuales y a modo de síntesis, se tiene que, desde esta perspectiva, el ser humano se define menos por su biología y más por su

capacidad para establecer relaciones comunicativas fundamentadas en el entendimiento, el diálogo racional y la búsqueda de consensos legítimos. Por consiguiente, el sapiens ser emerge como un agente social, autónomo y crítico, cuya existencia ética y política se realiza en la interacción deliberativa con los otros, constituyendo el cimiento de una convivencia democrática basada en la inclusión y la legitimidad discursiva.

#### **1.4. El *Homo Sapiens Ser*: Rupturas Críticas y Horizontes Relacionales**

La crítica contemporánea a la figura del *Homo sapiens sapiens*, entendida como representación del sujeto moderno occidental —autónomo, racional, universalista y centrado en la dominación—, ha generado diversos marcos teóricos que convergen en la necesidad de reconfigurar la noción misma de lo humano. Como se ha visto, tanto el pensamiento marxista como la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas ofrecen aproximaciones críticas que, desde diferentes tradiciones intelectuales, señalan las limitaciones y las formas de alienación propias de las sociedades modernas capitalistas. En el primer caso, se denuncia la instrumentalización del ser humano bajo el régimen de acumulación; en el segundo, se propone una forma de vida centrada en el entendimiento mutuo, el consenso racional y la autonomía comunicativa.

En diálogo con estas propuestas, el pensamiento crítico decolonial aporta una ruptura aún más radical, al cuestionar los fundamentos mismos de la modernidad occidental y su correlato histórico: la colonialidad. Esta perspectiva teórica, desarrollada por autores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, María Lugones y Nelson Maldonado-Torres, no se limita a señalar los efectos económicos o comunicativos de la modernidad, sino que interpela directamente su ontología y su episteme. La crítica decolonial sostiene que la modernidad no puede entenderse sin su dimensión constitutiva: la colonialidad, es decir, un patrón persistente de poder que, desde la conquista europea, ha organizado el mundo a partir de jerarquías raciales, epistémicas y ontológicas.

En esta lógica, el *Homo sapiens sapiens*, como símbolo de la supremacía del sujeto moderno, encarna una forma de humanidad que se impuso como única, excluyendo y subordinando las múltiples formas de ser, conocer y convivir que caracterizan a los pueblos colonizados. Bajo la matriz de poder colonial, lo occidental se instituyó como sinónimo de civilización, razón y progreso, mientras que lo no occidental fue relegado a la periferia de la

historia, conceptualizado como atraso, irracionalidad o barbarie. Como afirma Quijano (2000), esta colonialidad del ser y del saber ha continuado operando incluso tras el fin formal del colonialismo, reproduciéndose en los sistemas educativos, científicos, jurídicos y culturales globales.

Frente a esta imposición universalista, el pensamiento decolonial propone una ruptura epistemológica y ontológica: la superación del *Homo sapiens sapiens* como sujeto hegemónico y la emergencia del *Homo sapiens ser* como figura alternativa. Este nuevo horizonte no busca erigir una nueva universalidad, sino abrir espacio a una *pluriversalidad*, es decir, al reconocimiento de múltiples formas legítimas de ser humano, arraigadas en contextos históricos, culturales y territoriales diversos. A diferencia del sujeto moderno, el *Homo sapiens ser* se define por su relacionalidad, su apertura a la otredad y su inserción en una red de interdependencias vitales.

Esta perspectiva coincide con la crítica marxista en su rechazo a la alienación como condición estructural del sujeto moderno; sin embargo, la desborda al identificar que dicha alienación no solo es producto del capitalismo, sino también de la colonialidad como sistema global de clasificación y jerarquización de lo humano. Asimismo, se relaciona con la propuesta de Habermas en su reivindicación del diálogo y la convivencia, aunque amplía el alcance del discurso al reconocer que no todas las racionalidades son iguales ni que todas las voces han sido igualmente escuchadas. La acción comunicativa, para ser realmente emancipadora, debe ser descolonizada.

En este marco, el pensamiento decolonial no constituye únicamente una crítica a las estructuras de dominación histórica, sino también una invitación a imaginar mundos alternativos. La categoría de *epistemologías del Sur*, propuesta por De Sousa (2009) y retomada por la tradición decolonial, señala precisamente la riqueza de los saberes que emergen desde los márgenes, no como conocimientos subalternos, sino como expresiones plenas de racionalidad, espiritualidad, organización y vínculo con la tierra.

El tránsito del *Homo sapiens sapiens* al *Homo sapiens ser*, desde esta perspectiva, no es simplemente un giro teórico, sino una apuesta política y ética por reconstruir la humanidad desde la pluralidad, la interdependencia y el respeto a las diferencias. Ya no se trata de alcanzar un ideal universal de progreso o racionalidad, sino de reconocer que la dignidad humana se expresa en su diversidad radical. Solo desde esta apertura puede imaginarse una

humanidad verdaderamente descolonizada, en la que la justicia no se mida por la asimilación a un modelo único, sino por la posibilidad de vivir bien (*sumak kawsay*, *ubuntu*, *suma qamaña*) en relación con otros y con la naturaleza.

#### ***1.4.1. El Homo Sapiens Sapiens: una Construcción Epistémica de la Modernidad/Colonialidad***

La figura del *Homo sapiens sapiens*, tradicionalmente interpretada como “el ser que sabe que sabe”, encarna uno de los pilares fundacionales de la antropología filosófica occidental moderna. Este sujeto, exaltado por su racionalidad, reflexividad y capacidad cognitiva, fue erigido como el epítome de la humanidad durante el auge del proyecto ilustrado, y consolidado como modelo universal en el marco de la modernidad. No obstante, esta concepción no responde a una neutralidad ontológica, sino que se inserta de manera profunda en la lógica moderna/colonial, la cual jerarquiza saberes, seres y formas de vida a partir de parámetros eurocentrados.

Desde esta perspectiva, el *Homo sapiens sapiens* no solo ha funcionado como una categoría descriptiva, sino como una tecnología de poder y clasificación que ha delimitado los contornos de lo humano. Como señala el pensamiento crítico decolonial, en voces como las de Quijano (2000), Mignolo (2007) o Maldonado-Torres (2008). esta figura ha operado históricamente como un mecanismo de exclusión epistémica y ontológica, legitimando la inferiorización de aquellas culturas y sujetos que no encajaban en los estándares de racionalidad, autonomía e individualismo promovidos por la civilización occidental.

En efecto, el paradigma del *Homo sapiens sapiens* instauró un régimen de humanidad homogéneo, desde el cual las formas de existencia indígenas, afrodescendientes y asiáticas fueron sistemáticamente descalificadas como “atrasadas”, “irracionales” o “no modernas”. Cosmovisiones ancladas en la relacionalidad, la espiritualidad, la circularidad temporal y la interdependencia con la naturaleza fueron degradadas al estatus de supersticiones o prácticas pre-rationales, justificando su desplazamiento del canon del saber legítimo. Este proceso constituyó una forma de violencia epistémica que, más allá de la expropiación material, implicó una negación del derecho a existir desde otras lógicas del ser.

La colonialidad del saber y del ser, por tanto, consolidó una visión reduccionista de la humanidad, imponiendo al *Homo sapiens sapiens* como horizonte normativo universal.

Bajo esta lógica, no solo se excluyó la pluralidad epistémica y cultural, sino que se promovió una relación instrumental con el entorno natural, favoreciendo la separación ontológica entre sujeto y naturaleza. Esta fractura constituyó la base del modelo extractivista y antropocéntrico que caracteriza a la modernidad, y que ha contribuido, de manera alarmante, a la crisis ecológica y civilizatoria contemporánea.

Frente a esta narrativa hegemónica, el pensamiento crítico decolonial propone una profunda reconfiguración del ser humano. Cuestiona la pretendida universalidad del *Homo sapiens sapiens* y reivindica la emergencia de nuevas figuras antropológicas que reconozcan la pluralidad de mundos y modos de existencia. En este contexto, el tránsito hacia el *Homo sapiens ser* no representa un simple reemplazo conceptual, sino una transformación radical en las matrices de sentido que definen lo humano.

Este nuevo horizonte, sustentado en la relacionalidad, la diversidad y la reciprocidad, plantea que la humanidad no puede seguir siendo pensada desde una lógica de dominación, sino desde una apertura a la otredad y a las múltiples formas de vida que cohabitan el planeta. Implica, en consecuencia, no solo una crítica teórica al sujeto moderno, sino una invitación ética y política a repensar nuestras prácticas, afectos y vínculos. En definitiva, la superación del *Homo sapiens sapiens* como arquetipo civilizatorio es condición necesaria para la construcción de un mundo pluriversal, donde todas las formas de humanidad puedan ser reconocidas, valoradas y sostenidas.

#### ***1.4.2. Hacia el Homo Sapiens Ser: Pluralidad, Relacionalidad y Otredad como Fundamentos de lo Humano***

Como contraposición al sujeto moderno colonial, encarnado en la figura del *Homo sapiens sapiens*, el pensamiento decolonial ha propuesto la emergencia de una nueva categoría ontológica y epistémica: el *Homo sapiens ser*. Este concepto, más que una simple reformulación antropológica, representa una ruptura profunda con los presupuestos modernos de homogeneización, jerarquización y dominación, al situar en el centro de la definición de lo humano la relacionalidad, la diversidad y la otredad constitutiva.

La noción de *Homo sapiens ser* implica un desplazamiento paradigmático: se abandona la pretensión de universalidad abstracta impuesta por la modernidad —basada en la razón instrumental y en la autonomía individual— para asumir la humanidad como una

constelación de formas múltiples de ser y conocer. En este marco, la diversidad no es comprendida como desviación de una norma universal, sino como una expresión legítima y fundante de lo humano en su pluralidad ontológica.

Desde esta perspectiva, el ser humano no puede ser definido exclusivamente por su racionalidad ni por su capacidad de control sobre el mundo, sino por su disposición a construir vínculos con otros seres, tanto humanos como no humanos, y con otras cosmovisiones. El *Homo sapiens ser* se constituye, así, como un sujeto abierto a la interdependencia, que se reconoce en su relacionalidad radical. Este principio encuentra una sólida expresión en filosofías originarias no occidentales que han sostenido, desde tiempos ancestrales, visiones holísticas del ser humano.

Por ejemplo, el *Sumak Kawsay* (o Buen Vivir) de los pueblos andinos propone una forma de existencia que trasciende el individualismo moderno, colocando en el centro la armonía con la naturaleza, la comunidad y el equilibrio con el cosmos. De manera análoga, el *Ubuntu* en las tradiciones africanas sostiene que “yo soy porque nosotros somos”, subrayando que la realización del sujeto solo es posible a través de su vinculación profunda con los otros. Estas cosmovisiones no solo cuestionan la dicotomía moderna entre el yo y el otro, sino que invitan a concebir una humanidad en clave colectiva, espiritual y ecológica.

El *Homo sapiens ser* encarna, entonces, una crítica radical a la lógica colonial que fragmentó al ser humano, separándolo de su entorno, cosificando la otredad y subordinando la diferencia a un modelo único de civilización. En contraposición, este nuevo horizonte antropológico propone una humanidad concebida como un entramado de mundos, en el que cada cultura y forma de vida constituye una contribución legítima al devenir humano. Lejos de clausurar el sentido de lo humano, la diversidad lo enriquece, revelando la insuficiencia de cualquier definición totalizante.

En este contexto, la otredad deja de ser concebida como una amenaza o como una alteridad radical a la que se debe domesticar o absorber, para devenir una dimensión esencial del propio ser. El *Homo sapiens ser* reconoce que solo es posible constituirse como sujeto a través del encuentro con el otro, del diálogo intercultural y del reconocimiento de la intersubjetividad como condición originaria de la existencia. De ahí que la noción de *pluriversalidad*, propuesta por el pensamiento decolonial, sea el correlato necesario de esta

nueva figura del ser humano: una humanidad que no se define por la uniformidad, sino por la coexistencia de múltiples formas de mundo.

En última instancia, el *Homo sapiens ser* no debe ser entendido como un mero concepto teórico, sino como una propuesta existencial y política que interpela nuestras formas de habitar el mundo. Supone un giro ontológico y ético que desafía los fundamentos mismos de la modernidad/colonialidad, y abre el camino hacia una humanidad más inclusiva, solidaria y sensible a la riqueza de lo diverso. Es, en definitiva, un llamado a reinventar lo humano desde la relacionalidad, la reciprocidad y el reconocimiento radical del otro como parte de uno mismo.

### **1.5. Hacia la Transformación del *Homo Sapiens Sapiens* en *Homo Sapiens Ser*: el Aporte del Pensamiento Crítico Decolonial**

Avanzar desde una noción cerrada y hegemónica del ser humano hacia una comprensión más plural, relacional y ética requiere una transformación profunda en nuestras formas de conocer, vivir y convivir. En este horizonte, el pensamiento crítico decolonial se erige como una propuesta teórico-práctica que impulsa dicha metamorfosis, desafiando los marcos establecidos por la modernidad/colonialidad y promoviendo nuevas formas de ser y estar en el mundo.

Este pensamiento no solo critica las estructuras de poder y conocimiento heredadas del colonialismo, sino que también ofrece caminos para descolonizar nuestras instituciones, subjetividades y relaciones. En su núcleo, propone una triple transformación: epistemológica, ética y política. A continuación, se exploran cada una de estas dimensiones, entendidas como pilares fundamentales en el tránsito del *Homo sapiens sapiens* al *Homo sapiens ser*.

#### **1.5.1. Epistemología: por una Pluralidad de Saberes y Cosmovisiones**

Una de las principales críticas del pensamiento decolonial es el monopolio epistémico que ha ejercido la ciencia occidental moderna, al imponer sus lógicas como universales y despreciar otras formas de conocimiento. La colonialidad del saber no solo ha marginado saberes indígenas, afrodescendientes y campesinos, sino que también ha reducido la comprensión del mundo a marcos racionalistas, extractivistas y fragmentarios.

Transformar al *Homo sapiens sapiens* en *Homo sapiens ser* implica, en este plano, descolonizar el conocimiento, lo cual significa reconocer, valorar e integrar las

epistemologías del Sur y otras formas de saber que han sido históricamente subalternizadas. Ejemplos paradigmáticos de esta apertura incluyen los conocimientos ancestrales sobre agricultura sostenible, medicina tradicional o espiritualidades vinculadas al equilibrio ecológico. Estas cosmovisiones no sólo ofrecen alternativas al colapso civilizatorio contemporáneo, sino que también reconfiguran nuestra relación con el mundo, resaltando la interdependencia y el respeto por la vida.

### ***1.5.2. Ética: el Reconocimiento Radical de la Otridad***

Desde una perspectiva decolonial, la otridad no puede seguir siendo concebida como una amenaza o una anomalía frente a la supuesta norma universal, sino como constitutiva del ser humano y el fundamento de su identidad. Por estas razones, la ética del Homo sapiens ser implica superar el individualismo, la competencia y la lógica del dominio, adoptando una ética relacional basada en el reconocimiento mutuo, la reciprocidad y la convivencia con lo distinto, que no solo se manifiesta en las relaciones humanas, sino también en nuestra vinculación con la naturaleza y con los seres no humanos. En este sentido, visiones como el Sumak Kawsay (Buen Vivir) y el Ubuntu africano nos enseñan que la plenitud humana sólo es posible en comunidad, en equilibrio con el entorno y en diálogo con otras formas de vida. Para asumir esta perspectiva ética es necesario un giro ontológico en el sentido de reconocer que el ser humano ya no es un ente autónomo y separado, sino un nodo en una red viva de relaciones.

### ***1.5.3. Política: Descolonización Institucional y Transformación Estructural***

La transición hacia una humanidad más inclusiva también exige reconfigurar las instituciones que estructuran la vida social: sistemas educativos, modelos económicos, políticas públicas y marcos jurídicos. La colonialidad del poder sigue reproduciéndose en formas modernas de exclusión, racismo, extractivismo y epistemicidio. En este contexto, la transformación del Homo sapiens sapiens en Homo sapiens ser demanda una descolonización política profunda.

Esto se expresa, por ejemplo, en el reconocimiento de los pueblos originarios como sujetos colectivos con derecho a sus territorios, lenguas, formas de organización y cosmovisiones. También implica repensar la educación desde un enfoque intercultural, que no solo tolere la diversidad, sino que la incorpore activamente en sus contenidos,

metodologías y finalidades. Esta transformación institucional debe acompañarse de un cambio cultural que abrace la pluriversalidad como horizonte de justicia y convivencia.

### **1.6. Un Puente hacia el Humanismo del Siglo XXI: la Propuesta de José Antonio Marina**

La transición hacia un nuevo paradigma humano encuentra resonancia en la propuesta del filósofo español José Antonio Marina (Marina, 2002) quien plantea la necesidad de un “humanismo de tercera generación”. Esta perspectiva, sin ser directamente decolonial, converge con el Homo sapiens ser en su énfasis en la ética, la responsabilidad colectiva, la creatividad y la sostenibilidad como fundamentos de una nueva forma de humanidad.

Entre los rasgos característicos de este humanismo de tercera generación, Marina identifica varios pilares en su propuesta:

- *Responsabilidad global*: Asumir la dimensión ética de nuestras acciones en un contexto planetario marcado por el cambio climático, las desigualdades y las crisis sociales.
- *Educación transformadora*: Considerar la educación como herramienta para formar sujetos críticos, éticos y comprometidos con el bien común.
- *Uso ético de la tecnología*: Aprovechar la innovación con criterios de justicia, dignidad y sostenibilidad, evitando formas de dominación tecnocrática.
- *Inteligencia colectiva*: Valorar la capacidad de pensar y actuar conjuntamente para resolver desafíos comunes.
- *Ética de la dignidad*: Colocar la dignidad humana como centro de toda acción política y social.
- *Superación del antropocentrismo*: Reconocer la interdependencia entre el ser humano y la naturaleza como base para un nuevo contrato con la vida.

Marina reconoce que el Homo sapiens ser representa el núcleo del humanismo de tercera generación, argumentando que el ser humano no puede reducirse a un ente racional o consumidor pasivo, sino que debe asumirse como un sujeto de autocreación, capaz de diseñar su destino individual y colectivo a partir de su libertad y creatividad. El Homo sapiens ser, en esta línea, representa a un individuo que no sólo “sabe”, sino que “elige ser”; es decir, que

toma conciencia de su poder transformador y asume la responsabilidad de construir una sociedad más humana.

Esta visión se alinea con los valores de la educación ética, la inteligencia compartida y la promoción de la dignidad humana como medios para superar los desafíos del presente. Además, tanto Marina como otros pensadores decoloniales coinciden en que la superación del individualismo y la adopción de una lógica de interdependencia son condiciones necesarias para una transformación civilizatoria.

### **1.7. El Maestro como Sujeto Transformador: de Transmisor a Intelectual Orgánico**

La transformación hacia el Homo sapiens ser no puede comprenderse al margen del papel de los actores sociales que intervienen en los procesos educativos, siendo el maestro una figura clave en esta configuración. En lugar de concebir al docente como un mero reproductor de contenidos, es necesario reconocer su potencial como intelectual orgánico, en el sentido planteado por Antonio Gramsci: un sujeto comprometido con su contexto histórico, cultural y social, que articula saber, conciencia y acción en función de un proyecto emancipador.

Desde esta perspectiva, el maestro se convierte en un agente ético-político, cuyo quehacer educativo va más allá de la enseñanza instrumental y se proyecta como una práctica profundamente humana, relacional y transformadora. Educar desde el ser implica colocar en el centro de la experiencia pedagógica no solo el conocimiento académico, sino también la sensibilidad, la conciencia crítica, la espiritualidad, la empatía y la capacidad de establecer vínculos genuinos con los otros.

Esta comprensión del maestro como sujeto del cambio lo ubica en consonancia con la figura del Homo sapiens ser, ya que ambos comparten una visión del ser humano como entidad relacional, interdependiente y abierta a la otredad. El maestro no solo transmite contenidos, sino que acompaña procesos de subjetivación, alimenta la capacidad reflexiva de sus estudiantes y los impulsa a reconocerse como actores históricos, situados y responsables de su entorno.

Así, el acto educativo se convierte en una práctica de formación de sujetos relacionales, que rompen con la lógica individualista del homo economicus y comienzan a comprender su humanidad desde los vínculos que tejen con los demás, con la naturaleza y

con la comunidad. En este marco, la diversidad no se percibe como un problema que debe gestionarse, sino como una fuente de riqueza epistémica, ética y cultural, que nutre el aprendizaje y lo convierte en una herramienta para la vida digna, la justicia social y el florecimiento humano.

Desde esta mirada, la educación deja de ser un proceso unidireccional para convertirse en un camino compartido, donde el docente también aprende, cuestiona y se reconstruye continuamente. Esta bidireccionalidad es clave para consolidar una pedagogía del ser, que contribuya efectivamente a la configuración de un mundo más humano, plural y justo.

### **1.8. Walter Mignolo y la Descolonización de la Idea de Humanidad: hacia una Antropología del *Homo Sapiens Ser***

En consonancia con la propuesta del Homo sapiens ser, el pensamiento crítico decolonial de Walter Mignolo ofrece claves teóricas fundamentales para interpelar los marcos epistemológicos, ontológicos y antropológicos que ha impuesto la modernidad. Su crítica se centra especialmente en la forma en que la colonialidad del poder ha configurado una noción hegemónica de humanidad, funcional a los intereses del sistema-mundo moderno/colonial.

Mignolo (2007) denuncia cómo la matriz colonial definió lo humano desde parámetros eurocéntricos, raciales, patriarcales y clasistas, lo cual dio lugar a una concepción jerárquica de la humanidad. Esta lógica de exclusión despojó a pueblos indígenas, afrodescendientes, mujeres y otras identidades subalternizadas de su condición plena de seres humanos, ubicándolos en los márgenes del proyecto civilizatorio occidental. En su lugar, se impuso una figura de humanidad encarnada en el homo economicus: un sujeto centrado en la racionalidad instrumental, el consumo y la productividad, desconectado de sus vínculos éticos, espirituales y relacionales.

Frente a este modelo deshumanizante, la noción del Homo sapiens ser se presenta como una ruptura radical con el legado moderno/colonial, puesto que, a diferencia del Homo sapiens sapiens que reproduce una visión homogénea, autónoma y supuestamente universal del ser humano, el Homo sapiens ser propone una comprensión del sujeto profundamente interrelacionada con la otredad, la naturaleza y la diversidad epistémica. En esta figura

emergente, lo humano ya no se define por su capacidad de dominar o de producir, sino por su capacidad de convivir, de cuidar, de escuchar y de construir mundo con los otros.

Los puntos de convergencia entre Mignolo y esta nueva antropología crítica son evidentes si se considera que: (1) ambos rechazan la hegemonía epistémica del pensamiento occidental; (2) dialogan en su esfuerzo común por descolonizar la idea de humanidad y abrir paso a una nueva configuración del ser que recupere lo silenciado por la modernidad, es decir: la vida, la dignidad, la comunidad y el derecho a ser en pluralidad; (3) apuestan por un horizonte pluriversal, en el que múltiples formas de conocer y de ser puedan coexistir sin jerarquías; y (4) coinciden en que la verdadera humanidad no puede reducirse a un modelo único, sino que debe fundarse en el reconocimiento profundo de la diversidad como riqueza constitutiva.

Se entiende de este modo que esta transformación no es únicamente epistémica, sino también ética y ontológica, ya que implica reconfigurar el sujeto humano desde una comprensión relacional, situada, abierta a las diferencias y consciente de su interdependencia con el planeta.

### **1.9. Edgar Morin y la Metamorfosis de la Humanidad: una Vía hacia el *Homo Sapiens Ser***

La propuesta del *Homo sapiens ser* encuentra una resonancia profunda en la obra de Edgar Morin, especialmente en su noción de “metamorfosis de la humanidad” (Morin, 2008). Esta metáfora sugiere un cambio no superficial, sino una transformación radical y multidimensional del modo de ser humano en el mundo. Morin no propone un simple ajuste cultural o ético, sino una mutación integral: una humanidad capaz de integrar razón y afecto, ciencia y espiritualidad, conciencia ecológica y ética relacional.

En su análisis, Morin señala que la modernidad, a pesar de sus conquistas científicas y tecnológicas, ha promovido lógicas de fragmentación, dominación y destrucción. Ante ello, plantea un horizonte alternativo: una metamorfosis civilizatoria que reconfigure nuestras formas de conocer, de vivir y de vincularnos.

Este nuevo paradigma, que busca una transformación profunda del ser humano, se sustenta en una serie de cambios interconectados que no pueden abordarse de manera aislada. En primer lugar, exige una conciencia ecológica que trascienda el antropocentrismo moderno

y reconozca la interdependencia vital entre los seres humanos y la naturaleza. Ya no se trata de dominar el entorno, sino de habitarlo con responsabilidad y respeto, asumiendo que formamos parte de un tejido planetario más amplio y vulnerable.

Junto a esta conciencia, emerge la necesidad de una ética relacional, cimentada en la empatía, el cuidado y la solidaridad. Las relaciones humanas deben dejar de estar marcadas por la competencia y el individualismo, para dar paso a vínculos más horizontales, afectivos y cooperativos, capaces de sostener comunidades verdaderamente humanas.

A ello se suma una espiritualidad integral, que no depende necesariamente de credos religiosos institucionalizados, sino que brota de una conexión íntima y profunda con uno mismo, con los otros y con el cosmos. Esta espiritualidad no impone dogmas, sino que abre caminos de sentido, de reverencia por la vida y de búsqueda interior.

Finalmente, este paradigma reclama una descolonización del pensamiento que permita desmontar las estructuras epistémicas que han invisibilizado otras formas de conocer y existir. En diálogo con pensadores como Mignolo y Dussel, se abre la posibilidad de recuperar saberes ancestrales, cosmovisiones originarias y racionalidades subalternas que, durante siglos, han sido relegadas por el proyecto moderno-occidental. Solo así podrá surgir un horizonte verdaderamente plural, capaz de acoger la diversidad epistémica de la humanidad.

En este marco, el Homo sapiens ser se presenta como un estado ampliado de conciencia, una figura simbólica que integra las dimensiones racional, afectiva, ética, espiritual y comunitaria del ser humano. Esta integración se expresa en tres planos interdependientes:

- *El saber*, que articula el conocimiento científico con las sabidurías ancestrales y las prácticas espirituales.
- *El hacer*, que orienta la acción hacia fines éticos, ecológicos y comunitarios, más allá de la lógica productivista.
- *El ser*, que afirma la vida como vínculo, como interrelación profunda entre seres y mundos diversos.

Según Morin, las crisis actuales (ambientales, políticas, económicas) no son señales de un colapso definitivo, sino síntomas de un momento liminar que pone en evidencia la encrucijada en la que se encuentra la humanidad: puede caer en la barbarie o dar un salto

evolutivo. En este contexto, el Homo sapiens ser no es una utopía, sino una posibilidad antropológica real, que se encuentra latente dentro de las contradicciones del presente.

## **1.10. Crítica Epistemológica a la Modernidad**

### ***1.10.1. Hacia una Ecología de Saberes***

La transición hacia el Homo sapiens ser requiere una crítica profunda a los fundamentos epistémicos de la modernidad. No basta con denunciar sus consecuencias materiales; es necesario dismantelar los regímenes de verdad que sostienen su hegemonía. En América Latina, esta crítica adquiere un tono urgente, ético y pedagógico, siendo más acuciante en territorios como Soacha, Cundinamarca, donde confluyen múltiples formas de exclusión, y en donde repensar la educación desde una perspectiva decolonial se convierte en una tarea de vital importancia.

Desde esta mirada, descolonizar el saber implica pluralizar el currículo: abrirlo a las voces, lenguas y cosmovisiones de pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos; saberes estos que no deben ser tratados como exóticos o periféricos, sino como formas legítimas de conocimiento, capaces de dialogar con la ciencia sin subordinarse a ella.

Este nuevo paradigma, que busca una transformación profunda del ser humano, se sustenta en una serie de cambios interconectados que no pueden abordarse de manera aislada. En primer lugar, exige una conciencia ecológica que trascienda el antropocentrismo moderno y reconozca la interdependencia vital entre los seres humanos y la naturaleza, puesto que ya no se trata de dominar el entorno, sino de habitarlo con responsabilidad y respeto, asumiendo que formamos parte de un tejido planetario más amplio y vulnerable.

Junto a esta conciencia, emerge la necesidad de una ética relacional, cimentada en la empatía, el cuidado y la solidaridad. En este sentido, las relaciones humanas deben dejar de estar marcadas por la competencia y el individualismo, para dar paso a vínculos más horizontales, afectivos y cooperativos, capaces de sostener comunidades verdaderamente humanas.

A ello se suma una espiritualidad integral, que no depende necesariamente de credos religiosos institucionalizados, sino que brota de una conexión íntima y profunda con uno mismo, con los otros y con el cosmos. Esta espiritualidad no impone dogmas, sino que abre caminos de sentido, de reverencia por la vida y de búsqueda interior. Finalmente, este

paradigma reclama una descolonización del pensamiento que permita desmontar las estructuras epistémicas que han invisibilizado otras formas de conocer y existir.

En esta línea, Santos (2016) propone una ecología de saberes: una forma de convivencia entre distintas racionalidades que rechace el epistemicidio moderno y abra paso a un diálogo intercultural genuino. Por su parte, Enrique Dussel articula la noción de transmodernidad, que no niega la modernidad, pero sí la somete a crítica desde sus márgenes históricos. Desde la perspectiva de Dussel (2011) la transmodernidad no cae en el relativismo, sino que propone una racionalidad ampliada, inclusiva y ética, capaz de incorporar las voces históricamente excluidas en la construcción de un nuevo horizonte civilizatorio. Así, la emergencia del Homo sapiens ser se entiende como una posibilidad antropológica nacida de la crisis, pero también como una apuesta ética y epistémica por la reconfiguración profunda de la humanidad.

Otros autores, como Berman (2002), Touraine, Jameson (2005), Bauman (2000) y Jean- Lyotard (2009) también han mostrado, desde distintos ángulos, los límites de la modernidad. Al respecto:(1999). Al respecto:

- Berman describe una modernidad ambigua, generadora de promesas de emancipación, pero también de nuevas formas de opresión.
- Touraine distingue entre una modernidad fuerte y una débil, esta última centrada en la subjetividad y en la posibilidad de nuevas formas de identidad.
- Jameson ve en la posmodernidad una intensificación del capitalismo tardío que mercantiliza incluso el pensamiento.
- Bauman alerta sobre la “liquidez” de la experiencia moderna, donde todo es transitorio y precario.
- Lyotard decreta el fin de los grandes relatos, aunque sin ofrecer alternativas claras para una justicia epistémica.

Habermas (1985), en cambio, busca reformular el proyecto moderno desde adentro, a través del concepto de racionalidad comunicativa, habiendo propuesto una ética del discurso y del consenso racional que, aunque influyente, ha sido criticada por seguir anclada en la tradición ilustrada europea, sin dar cuenta de la pluralidad epistemológica global.

### ***1.10.2. Perspectivas Complementarias***

El proyecto moderno, durante siglos exaltado como la cima del desarrollo humano, ha sido objeto de un intenso y riguroso cuestionamiento desde diversas tradiciones filosóficas, epistemológicas y sociológicas. Estas críticas, lejos de rechazar indiscriminadamente todo lo que la modernidad ha producido, invitan a desmontar sus premisas universales, sus exclusiones estructurales y sus efectos civilizatorios, frecuentemente devastadores. Así, contribuyen a abrir caminos hacia una nueva comprensión del ser humano —el Homo sapiens ser— como sujeto ético, relacional y situado históricamente en contextos plurales, diversos y profundamente marcados por asimetrías de poder.

Las miradas que a continuación se presentan constituyen aproximaciones complementarias, pero no por ello homogéneas. Algunas buscan completar o radicalizar el proyecto moderno, mientras otras lo consideran intrínsecamente fallido. Todas, sin embargo, aportan insumos decisivos para pensar una transformación epistémica y educativa que permita emerger nuevas formas de subjetividad y comunidad.

#### *1.10.2.1. Habermas: la modernidad como proyecto inacabado*

Jürgen Habermas sostiene que los ideales modernos de razón, libertad y emancipación no deben ser abandonados, sino profundizados mediante una racionalidad comunicativa capaz de generar consensos legítimos (Habermas, 1985). Para él, la crisis de la modernidad no es el síntoma de su agotamiento, sino de su realización parcial. Su propuesta se apoya en el poder del discurso ético y en la construcción democrática de normas a través del diálogo argumentativo.

Sin embargo, esta visión ha sido criticada por mantener una confianza excesiva en la universalidad de la razón occidental, ignorando las condiciones históricas y coloniales que impiden que todos los sujetos accedan por igual al "foro racional". Desde una perspectiva decolonial, es necesario preguntarse: ¿quién tiene realmente voz en ese espacio comunicativo?, ¿quién establece las reglas del discurso legítimo?

#### *1.10.2.2. Lyotard: el ocaso de los metarrelatos*

Jean-François Lyotard, desde una lectura posmoderna, denunció el fracaso de los grandes metarrelatos modernos —como el progreso, la razón y la emancipación universal—

, argumentando que estos se transformaron en dispositivos normativos que silenciaron otras formas de vida y saber (Lyotard, 2009). La posmodernidad, para Lyotard, exige una apertura a la heterogeneidad de lenguajes, al pluralismo de racionalidades, y a la legitimación de relatos localizados, micropolíticos y divergentes.

Esta crítica es valiosa en la medida en que desmantela la pretensión de totalización que caracteriza al Homo sapiens sapiens moderno. No obstante, corre el riesgo de caer en una fragmentación extrema que diluye toda posibilidad de articulación ética o de acción colectiva transformadora.

#### *1.10.2.3. Jameson: la saturación de la experiencia en la tardomodernidad*

Fredric Jameson describe la contemporaneidad como una forma avanzada del capitalismo tardío, donde toda dimensión de la vida, incluyendo el arte, el tiempo, la historia y la subjetividad, es subsumida bajo la lógica mercantil (Jameson, 2005). La cultura posmoderna, en este marco, representa una pérdida de historicidad y profundidad, reemplazada por simulacros y estéticas del presente perpetuo.

Esta crítica permite entender cómo el Homo sapiens sapiens moderno ha sido vaciado de interioridad y reemplazado por un sujeto funcional, consumista y desvinculado de todo horizonte trascendente. La figura del Homo sapiens ser aparece, entonces, como resistencia a esta lógica: como recuperación de una historicidad encarnada, de una ética situada y de un sentido de pertenencia más allá del mercado.

#### *1.10.2.4. Kant: la ilustración como mayoría de edad*

Immanuel Kant definió la Ilustración como el proceso mediante el cual el ser humano se atreve a pensar por sí mismo, abandonando la tutela de dogmas externos (Kant, 2013). En su visión, la razón autónoma y crítica constituye el núcleo del sujeto moderno.

Si bien esta definición sentó las bases para una ética de la autonomía, también consolidó una noción universal de razón que excluía otras formas de racionalidad y subjetividad. El Homo sapiens ser, en contraste, no renuncia a la autonomía, pero la reinterpreta desde la interdependencia, la relacionalidad y el reconocimiento de saberes múltiples.

#### 1.10.2.5. *Hegel: la modernidad como conciencia del sentido*

Para Hegel, la modernidad representa el momento en que el espíritu se vuelve consciente de sí y del sentido de la historia universal (Hegel, 2006). Sin embargo, su construcción de lo universal se erige desde un particularismo eurocéntrico que sitúa a Europa como el destino final del despliegue racional de la humanidad. Esta lectura excluye y subordina a los pueblos colonizados, cuyas formas de vida y pensamiento no encajan en la teleología hegeliana. Desde la mirada decolonial, la crítica a Hegel se convierte en crítica al universalismo moderno y en afirmación de lo pluriversal.

#### 1.10.2.6. *Bauman: la modernidad líquida como disolución del sujeto*

Zygmunt Bauman describe la modernidad contemporánea como "líquida": una época donde los vínculos sociales, las identidades y las instituciones han perdido solidez, generando incertidumbre y precariedad existencial (Bauman, 2000). En este contexto, el *Homo sapiens sapiens* ya no es un sujeto firme y coherente, sino una figura inestable, fluida, marcada por la ansiedad y el desarraigo. Por oposición, el *Homo sapiens ser*, implica una reconfiguración del sujeto desde la afectividad, el arraigo comunitario y la construcción ética de sí. No se trata de volver a una solidez ilusoria, sino de asumir la fluidez sin perder el sentido.

#### 1.10.2.7. *Berman y Touraine: la ambivalencia de la modernidad*

Marshall Berman reconoce el carácter paradójico de la modernidad, ya que de un lado nos emancipa y nos da poder, pero del otro nos fragmenta y nos aliena (Berman, 2002). Según el autor, en esa tensión, la subjetividad moderna vive una constante lucha entre apertura y pérdida. Por su parte, Alain Touraine distingue entre una *modernidad fuerte*, que produce sujetos conscientes y resistentes, y una *modernidad débil*, dominada por la lógica instrumental del mercado y la técnica (Touraine, 1999). Para ambos autores, la modernidad es un campo de disputa, no un destino cerrado.

Las diferentes visiones expuestas permiten pensar la transición hacia el *Homo sapiens ser* como un movimiento desde la ambivalencia hacia la integración: no negando los logros modernos, pero sí superando sus límites mediante una profunda transformación ética, política y espiritual.

Ahora bien, las críticas aquí expuestas no se reducen a disquisiciones teóricas, sino que tienen implicaciones directas en los procesos de formación, socialización y producción de subjetividades que se despliegan en contextos concretos, como el sistema educativo colombiano. De allí que, en territorios como Soacha, marcados por la desigualdad, la exclusión y la diversidad cultural, es urgente una pedagogía capaz de interpelar los dispositivos coloniales del saber, abrirse a una ecología de conocimientos y contribuir a la gestación de sujetos éticos, reflexivos y vinculados comunitariamente.

### **1.11. Conclusión del Capítulo**

En este capítulo se ha planteado una reflexión fundamental sobre la necesidad de repensar la concepción dominante del ser humano —el *Homo sapiens sapiens*—, inscrita en la matriz epistemológica de la modernidad y el colonialismo. A través del pensamiento crítico decolonial, se ha dejado en evidencia que la versión hegemónica del sujeto moderno no solo está marcada por un eurocentrismo excluyente, sino también por estructuras de poder y violencias simbólicas que han invisibilizado y subordinado otras formas de vida, conocimientos y existencias.

Ante estas circunstancias, la propuesta del *Homo sapiens* ser emerge como una alternativa teórico-práctica que invita a una transformación profunda de la subjetividad y de las relaciones sociales. Este nuevo paradigma reivindica la relacionalidad, la interdependencia, el respeto por la diversidad cultural y epistemológica, así como la responsabilidad ética hacia la comunidad y la naturaleza. En este sentido, el pensamiento crítico decolonial no solo desmantela las estructuras del poder colonial y moderno, sino que también ofrece herramientas para imaginar y construir otros mundos posibles, basados en la justicia epistémica, la soberanía cultural y la dignidad humana integral.

Además, en este capítulo se ha demostrado que la crítica a la modernidad no es unívoca ni estática: desde Habermas hasta Bauman, pasando por Lyotard, Jameson o Touraine, se han mostrado distintas perspectivas que cuestionan sus pretensiones de universalidad y completitud, y que lejos de paralizar la acción, invitan a reconocer la pluralidad de experiencias que constituyen la humanidad.

Desde esa complejidad es posible pensar una educación emancipadora, capaz de formar sujetos críticos, éticos y comprometidos con la transformación social y cultural,

considerando que la transición del Homo sapiens sapiens al Homo sapiens ser representa no solo un cambio ontológico, sino también una apuesta política y pedagógica radical que invita a un reencuentro con otras formas de saber y ser, y un compromiso con la construcción colectiva de futuros más justos, plurales y sostenibles.

## CAPÍTULO 2.

### TRASCENDIENDO LAS FRONTERAS DEL HOMO SAPIENS SAPIENS EN EL DESPERTAR DEL HOMO SAPIENS SER

#### 2.1. Antecedentes

La persistencia de una memoria colonial que normaliza la negación del valor que representa la pluralidad étnica y cultural es una problemática que ha sido abordada desde diferentes aristas, habiendo emergido, incluso, la posibilidad de construir diálogos horizontales entre diversas formas de conocimiento que faciliten un acercamiento y valoración real de los saberes ancestrales (Montenegro, 2021). Esta posibilidad invita a estructurar una ruptura epistémica capaz de impulsar una nueva percepción sobre la multiculturalidad en el contexto de las diversas realidades sociales.

En la Edad Moderna, la cultura occidental se consolidó como la promotora de una forma específica de racionalidad, reconocida como universalmente válida, que se impuso sobre otros saberes considerados de menor valía, los cuales fueron rechazados y negados. Esta exclusión también condujo a "la negación de la naturaleza humana de los agentes" (De Sousa, 2010, p. 26) y justificó el surgimiento de procesos de exclusión, jerarquización y dominio sobre los pueblos originarios.

Para Parra-Valencia y Galindo (2019), el enfoque colonialista amenaza la cultura y la sabiduría de las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes, afectando profundamente la base epistemológica de estas poblaciones e impulsando el desarraigo del conocimiento. Desde esa mirada, las autoras afirman que "el saber se desarraiga de los dioses (cosmologías) y de la tierra (prácticas culturales cotidianas, de la memoria y de la sabiduría), lo que significó la amenaza de eliminar la cultura y el conocimiento de las comunidades locales" (Parra-Valencia & Galindo, 2019, p. 186).

Para el desarrollo de este capítulo, el término "cosmología" se emplea para hacer referencia a la visión que una determinada cultura o civilización tiene acerca del universo en su conjunto, especialmente de los mecanismos que regulan su equilibrio, tal como lo refiere Florescano (2000) quien advierte que, en la actualidad, al igual que en tiempos antiguos, los indígenas continúan basándose en tradiciones ancestrales para interpretar el cosmos y el destino humano. Los movimientos del sol siguen siendo entendidos como reguladores del

orden natural y de las actividades humanas, al ser este astro el que marca las divisiones espaciales del universo, rige los ciclos naturales y coordina las actividades diarias y estacionales de los seres humanos, por lo que todo lo que sucede en la naturaleza y en la vida humana está vinculado con los movimientos del sol.

Otras aproximaciones conceptuales fueron formuladas por Ellis (2019, como se citó en Benvenuti, 2023) al hacer una distinción entre la cosmología, entendida como la investigación de las diversas fases de la evolución del universo que pueden ser descritas por el método científico, y la *Cosmología*, pensada como el intento de comprender la evolución de la realidad en su conjunto, incluyendo la materia, la energía y la conciencia humana. De esta manera, tal como lo inquiere Lorente (2008) la cosmología puede ser comprendida como el marco de referencia fundamental para todas las ciencias.

Al margen de estas disquisiciones conceptuales, se destacan las aseveraciones de Langdon (2015) en cuanto a la constante transformación que experimenta el mundo cosmológico en el que no caben distinciones emanadas de la cultura occidental, tales como las asociadas con los binomios “naturaleza/cultura, animal/humano, natural/sobrenatural” (p. 40). Sin embargo, a pesar de las creencias primigenias que dan forma al saber y a las tradiciones, estas siguen siendo objeto de procesos de desarraigo cultural y exclusión, habiéndose demostrado la estructuración de disparidades geográficas, epistémicas y raciales que aún siguen siendo evidentes, de manera particular en las comunidades indígenas (C. Walsh, 2006).

Según esta autora, la persistencia de mentalidades y prácticas coloniales se manifiesta en diferencias étnicas, económicas y epistémicas que se materializan en una marcada división entre superioridad e inferioridad social, representando "fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural" (C. Walsh, 2006, p. 28).

Sobre este aspecto se ha señalado que el pensamiento de los pueblos originarios se basa en cosmologías monofisitas, donde todos los fenómenos naturales tienen una dignidad que debe ser respetada (Guadarrama & Martínez, 2023). Esta perspectiva, que se origina en una visión holística en la que el ser humano está intrínsecamente conectado con la naturaleza en una relación de interdependencia, colinda con el pensamiento hegemónico occidental el

cual, “con el despliegue del colonialismo y el sometimiento de numerosos pueblos, subestimó la significación epistémica y axiológica de las cosmologías originarias” (p. 192).

Desde una perspectiva amplia y manteniendo el punto de vista de Walsh (2014), la colonialidad aún está presente en cuatro dimensiones principales: poder, conocimiento, identidad y naturaleza.

- La colonialidad del poder se refiere a un sistema de estratificación social basado en una jerarquía racial y sexual, que utiliza la raza y el género como instrumentos de poder.
- La colonialidad del conocimiento legitima la supremacía del eurocentrismo como la única perspectiva válida, descartando la existencia y validez de otros sistemas de conocimiento.
- La colonialidad de la identidad implica la inferiorización de ciertos individuos debido a su raza o género.
- La colonialidad de la naturaleza sostiene que esta debe ser controlada y explotada en beneficio humano.

Para efectos de esta investigación, en la que se conjuga el pensamiento crítico descolonial con las cosmologías modernas y ancestrales, resulta relevante examinar especialmente la colonialidad del conocimiento ya que se considera fundamental para superar la colonialidad del poder y de la identidad. De hecho, De Sousa (2010) señala que "no es posible una justicia social global sin una justicia cognitiva global" (p. 38), infiriéndose que para observar cambios en los comportamientos es necesario cambiar antes las estructuras de pensamiento, lo que resalta la importancia de la educación como medio de transformación social.

No obstante, a pesar de las implicaciones de la colonialidad del conocimiento en las estructuras de poder y en la concepción de identidad, es la colonialidad de la naturaleza la que hace alusión a la división cartesiana entre naturaleza y sociedad, y se la reconoce como aquella que intentó eliminar las relaciones que son la base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afrodescendientes (Ramallo, 2017).

En los entornos educativos, la colonialidad del poder conduce a la colonialidad del ser, ya que perpetúa la noción de que los indígenas, y otros grupos minoritarios, poseen

características culturales, lingüísticas y físicas distintas a las de los grupos dominantes. Para Walsh (2006) estas distinciones, aunque inicialmente no deberían ser problemáticas, se asocian con estereotipos históricamente contruidos que refuerzan jerarquías culturales y étnicas que conducen a la desvalorización y estigmatización de la diversidad cultural. Es por ello que la autora argumenta que la colonialidad del poder y del ser se erigen en la colonialidad del saber, pues es dentro de ella donde germinan, se mantienen, se reproducen y se legitiman las primeras. Estas apreciaciones fueron corroboradas por Montenegro (2021) al sostener que:

...una de las razones que influye en la naturalización y reproducción de la segregación racial, étnica y cultural radica en que la educación formal ha permitido pasivamente que esta segregación se mantenga. Esta pasividad se ha manifestado en dos aspectos: 1) La poca valoración que se le ha dado, dentro de la academia, a los conocimientos ancestrales; 2) El débil cuestionamiento epistémico sobre la herencia colonial que está vigente dentro de la sociedad. (Montenegro, 2021, p. 97).

En este orden de ideas, dentro del giro descolonial, el rol de la educación es fundamental ya que debiera ser la encargada de cuestionar la permanencia de la memoria colonial; no obstante, los actuales sistemas educativos se han concentrado principalmente en la transmisión de contenidos, los cuales, aun cuando son necesarios para el desarrollo académico de los estudiantes, estarían dejando de lado las habilidades reflexivas y críticas de las realidades cercanas y las problemáticas sociales; en consecuencia, obstaculizan la construcción y transformación de conocimientos y favorecen la reproducción de asimetrías culturales y étnicas (C. E. Walsh et al., 2006).

Es así como el pensamiento crítico descolonial surge como una consecuencia natural de la formación e implantación de estructuras de dominación directamente vinculadas con la matriz colonial de poder (Mignolo, 2007), habiéndose señalado que:

El giro descolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida (economías-otras, teorías políticas-otras), la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento del encantamiento de la retórica de la modernidad, de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia (Mignolo, 2007, p. 92).

Con base en estos argumentos se ha planteado la posibilidad de que los imaginarios sociales que estructuran brechas étnicas y culturales puedan ser disminuidos mediante una descolonialidad del saber, que tenga como herramienta principal la combinación entre educación y saberes ancestrales (Montenegro, 2021), afirmándose que el enfoque de los saberes ancestrales parte de la premisa de que no hay jerarquías entre conocimientos, sino diversidad de conocimientos. Por esta razón, según esta misma autora, resultaría pertinente establecer un diálogo horizontal entre estos saberes y el conocimiento occidental, lo que permitiría generar nuevas perspectivas para comprender las realidades contemporáneas. La integración de estos diálogos para relacionarlos con contextos cercanos podría hacer que los saberes ancestrales se vuelvan parte cotidiana, fomentando nuevas formas de análisis y reflexión crítica.

Desde esta óptica y sustentándose en las ideas de Feyerabend, quien considera que la diversidad de conocimientos y opiniones fortalece la capacidad crítica y reflexiva necesaria para el avance social, Montenegro (2021) defiende la tesis de una educación pluralista, y argumenta que la pluralidad étnica asociada con los saberes ancestrales podría conducir a la construcción de un proyecto intercultural capaz de promover una comprensión más amplia y profunda de la realidad social. En este sentido, la labor académica debería enfocarse no solo en estimular el intelecto, sino también en cultivar la sensibilidad reflexiva y crítica a través del conocimiento y la comprensión de la realidad, con el fin último de contribuir a su transformación.

Estas apreciaciones han trascendido la retórica de la descolonización del conocimiento para incorporarlas en la praxis pedagógica. Al respecto, Chuchuca et al. (2021) describieron una experiencia metodológica que, a través del aula-invertida, pretendía generar un espacio dialógico entre el medio natural y el uso de las TICs para la enseñanza de las ciencias naturales. Para ello diseñaron un proceso de puesta en común de saberes que se articulaban desde lo lúdico, el arte y la oralidad, y que consolidaban un puente entre diversos actores alrededor de la cultura a partir de los intereses de los estudiantes. En este trabajo, los autores reconocen que los saberes ancestrales son una parte fundamental del diálogo de saberes.

Similares apreciaciones fueron destacadas por Hurtado et al. (2021) quienes luego de diseñar ambientes de aprendizaje y provocaciones pedagógicas que movilizaban la

conciencia histórica mediante objetos endémicos, concretamente instrumentos musicales andinos, reconocieron la importancia de la educación cultural y ancestral en el nivel de educación inicial. Iguales consideraciones fueron reseñadas por Vázquez y Cantos (2021) luego de un encuentro con los diferentes ámbitos culturales en los que emplearon los saberes ancestrales para desarrollar actividades lúdicas entre la familia y el contexto educativo, utilizando cuentos, leyendas y juegos tradicionales. De igual modo, Guaraca et al. (2021) retomaron la importancia del conocimiento ancestral, como es la mitología que se transmite a través de la oralidad dentro de las distintas familias y comunidades, pudiendo evidenciar que a través de este recurso se produce un fortalecimiento lingüístico y cultural de los estudiantes.

Por otra parte, en un contexto de enseñanza de las ciencias en entornos de diversidad cultural, también se aboga por la integración de conocimientos científicos y saberes ancestrales, habiéndose reconocido la disparidad epistemológica entre ambos. Sobre este particular, concretamente en lo que atañe al aprendizaje de la Astronomía, Chadwick y Castorina (2021) examinaron las concepciones de los estudiantes a través del concepto de etnomodelo, como parte de un proyecto educativo en aulas culturalmente diversas de escuelas secundarias ubicadas en la provincia de Chaco (Argentina). Para ello, diseñaron actividades escolares que permitían explorar las representaciones relacionadas con el ciclo astronómico anual, que demostraron el potencial de incorporar etnomodelos en enfoques didácticos interculturales, ya que permiten vislumbrar propuestas didácticas que pueden ser significativas para las poblaciones estudiantiles culturalmente diversas. Por consiguiente, en el ámbito particular del estudio de la Astronomía, sugieren su integración específica con el modelo occidental de la esfera celeste con el objetivo de promover un acercamiento entre ambas culturas. Los autores basan estas recomendaciones en el hecho de que los etnomodelos se elaboran para “promover situaciones de aprendizaje y enseñanza que en su especificidad contextual pueden dar lugar a elaboraciones y argumentaciones de los alumnos que los aproximen a la ciencia occidental, sin abandonar su propia versión” (Chadwick & Castorina, 2021, p. 26).

Este mismo enfoque también ha sido descrito en el caso colombiano como una alternativa educativa construida colectivamente en el diálogo entre los saberes tradicionales del país y los conocimientos disciplinares de la academia, permitiendo que los estudiantes no

sólo mantengan, sino que también fortalezcan su conexión con sus cosmovisiones y saberes originarios. Este aspecto ha sido abordado en profundidad por Muñoz y Sicard (2021) al argumentar que, de manera general, los estudiantes se enfrentan a una cultura que impone valores con escasos escenarios de apertura para ejercer sus saberes, lo cual agudiza una situación de vulnerabilidad psicosocial, afectiva y económica que produce “un choque entre lo ontológico y epistémico” (p. 83).

Alcanzado este punto, lo descolonial se presenta como un discurso articulador que conjuga la expresión latinoamericana de la descolonialidad con las teorías del Sur, los diálogos sur-sur y otros marcos epistemológicos, como las matrices de pensamiento de contextos africanos, del sudeste asiático y otras periferias en los centros globales del poder (Ramallo, 2017). Este discurso plantea transiciones y rupturas con las premisas epistemológicas que sustentan las ciencias reales y las humanidades, y rescata una cosmología andina que incluye el conocimiento indígena y la relación entre humanos y la naturaleza.

Ante ello se ha sugerido explorar las consecuencias de considerar seriamente las cosmologías indígenas, aun cuando esto implique trascender la esfera de la racionalidad (Cadena, 2020). En este sentido, tal como lo apunta Ramallo (2017), se trata de mirar con los ojos de una alteridad civilizatoria occidental en lugar de intentar describir una creencia, una representación o una metáfora que no puede ser ontológicamente real, como por ejemplo “la posibilidad de que las montañas puedan estar vivas” (p. 92). Manteniendo este hilo argumental, Walsh (2014) sostiene que la occidentalización coexiste con otras lógicas, cosmovisiones y formas de vivir, saber y ser que dan forma a un mundo supra humano marcado por la relación espiritual e integralmente existencial, que la colonialidad también ha pretendido negar.

Lo anterior ha sido profundamente analizado por Zinkernagel (2020) desde el punto de vista de la estética que acompaña a las diferentes cosmologías que han surgido a lo largo de la historia. Al efecto, según el autor, de las primeras cosmologías de la antigua Grecia destaca la escuela pitagórica (siglos VI y V a.C.) que concebía el universo de forma esférica, con la Tierra igualmente esférica en el centro; la Luna, el Sol y los planetas en movimiento circular a su alrededor, y con una última esfera exterior donde estaban localizadas las lejanas estrellas fijas. Desde esta manera de entender el Universo, no cabían irregularidades o

asimetrías en los movimientos celestes, lo cual se conjugaba con el concepto de armonía, estrechamente relacionado con las ideas de orden, proporción y simetría. Así, para los pitagóricos, la belleza que era intrínseca a la armonía no sólo servía como guía para comprender el universo, sino además como “mediador para desvelar las posibles relaciones entre hombre y universo” (Zinkernagel, 2020, p. 2).

Tales conexiones entre hombre y universo jugaron un importante papel en la historia de la cosmología, tanto desde el punto de vista místico como enclave cristiano-religioso, habiéndose argumentado también su relación con la búsqueda de sentido. Para Zinkernagel, incluso, esa relación entre cosmología y estética se prolonga hasta la cosmología contemporánea, la cual, sustentada en la idea del infinito, se basa en la teoría de la relatividad general de Einstein de 1915.

Las ideas de Zinkernagel son eco de los señalamientos de Descola (1998) en relación con el naturalismo que es intrínseco a las cosmologías occidentales desde la época de Platón y Aristóteles. Según este autor, el naturalismo crea un campo ontológico específico donde todo tiene una causa, ya sea trascendente o inmanente, que estructura la epistemología y la forma de concebir otras culturas. Al respecto, expone:

En la medida en que el naturalismo es el principio rector de nuestra propia cosmología y que impregna tanto nuestro sentido común como nuestra práctica científica, se ha convertido para nosotros en un presupuesto natural que estructura nuestra epistemología y especialmente nuestra percepción de los otros modos de identificación. (Descola, 1998, p. 226).

Volviendo a las cosmologías ancestrales, su carácter no antropocéntrico, donde la humanidad no se considera como una especie dominante que subordina a las demás sino más bien como parte de un ecosistema trascendental consciente de todas las interacciones que ocurren en su entorno, se sintetiza en el concepto de identidad la cual es concebida como completamente relacional, ya sea para los seres humanos, plantas, animales y espíritus. Esto implica una susceptibilidad a mutaciones o metamorfosis en función de los puntos de vista que se adopten (Descola, 1998). Para el autor, estas cosmologías se unen a una familia de conceptos del mundo que no establecen “ninguna distinción tajante entre naturaleza y sociedad” (p. 225).

Desde estas miradas primigenias y su relación con la formación y el saber educativo ancestral, Ospina (2022) describe la conformación de “un eje pedagógico integrador que articula la aprehensión de sus creencias, su ideología, su cosmovisión y sus prácticas ancestrales, permitiendo conservar los rasgos identitarios de su cultura” (p. 98). Es con base en estas consideraciones que el autor advierte que descolonizar el pensamiento indígena se erige como un desafío crucial frente a la imposición inherente a la globalización cultural, la cual obstaculiza la recuperación del saber ancestral en las comunidades indígenas, donde las subjetividades se ven subyugadas y la escuela sigue siendo un instrumento de aculturación predominante.

Manteniendo este hilo conductor, los vínculos entre saberes ancestrales y los conocimientos generados a la luz de las ciencias en los actuales sistemas educativos, han dado pie para señalar el escaso reconocimiento y visibilización de los conocimientos producidos fuera de dichos contextos (Dueñas-Porras & Aristizábal-Fúquene, 2016). Las autoras agregan que mientras que la cultura occidental considera la ciencia como una forma de comprender la realidad y generar narrativas en torno a la verdad, otras culturas en Latinoamérica tienen sus propios métodos para adquirir conocimientos. Así, en el caso de sociedades milenarias, estos conocimientos representan una acumulación histórica que sirve como base y experiencia para su interacción con la naturaleza y la ciencia.

La literatura sobre este objeto de estudio muestra un notable interés en las relaciones educativas entre la ciencia occidental y los saberes ancestrales, habiéndose destacado la importancia de estos últimos como formas valiosas de conocimiento y como medio para validar el saber de las comunidades indígenas (Ferrão, 2010).

Por otra parte, también se ha planteado la existencia de escenarios de tensión entre la cosmología indígena y la forma de vida occidental, los cuales han sido ratificados por Pérez y Argueta (2011) al señalar que los saberes tradicionales y populares no son reconocidos como métodos de validación del conocimiento. Otros investigadores coinciden en señalar que tales tensiones se derivan del hecho de que las explicaciones de la realidad mediante el conocimiento científico eurocéntrico están limitadas al mundo físico, lo cual es contrario a la cosmología ancestral que abarca realidades físicas, biológicas, sociales, económicas, espirituales y políticas (Delgado & Rist, 2016).

Ahora bien, algunos autores expresan que no hay una separación absoluta entre las cosmologías primigenias y la lógica de la modernidad. Por ejemplo, Davis (2023) sostiene que las diversas culturas que coexisten en el planeta forman un tejido vital, tanto intelectual como espiritual, que es esencial para el bienestar humano, y argumenta que algunas ideas y conceptos de las cosmologías ancestrales han influido en el pensamiento moderno, ya sea de manera directa o a través de la reinterpretación y adaptación. El autor ejemplifica esta relación manifestando que las ideas sobre la interconexión entre todas las cosas, la relación entre el ser humano y la naturaleza, y la comprensión del universo como un todo integrado, han encontrado eco en algunas corrientes de pensamiento moderno, como la ecología profunda o la física cuántica, conjugando “pensamientos e intuiciones, mitos y creencias, ideas e inspiraciones a los cuales ha dado vida la imaginación del hombre desde los albores de la conciencia humana” (Davis, 2023, p. 12).

De igual modo, aunque la modernidad ha traído cambios significativos en muchos aspectos de la vida, las creencias y prácticas arraigadas en las cosmologías tradicionales pueden dar forma a ideas políticas modernas. Al respecto, Guadarrama y Martínez (2023) lograron demostrar cómo las cosmologías ancestrales han incidido en el constitucionalismo contemporáneo, al reconsiderar los peligros de la perspectiva antropocéntrica predominante en la civilización occidental, logrando constatar que en los últimos años, ante los evidentes efectos del cambio climático, se han revalorizado los criterios sobre dichas cosmologías y se ha incrementado el interés por conocer mejor sus propuestas ecocéntricas.

Esto es coincidente con la posición de quienes afirman que, en algunos casos, las cosmologías ancestrales se reinterpretan o se combinan con ideas y conceptos modernos, dando lugar a nuevas formas de comprender el mundo y de generar vida e identidad en las nuevas generaciones (Jamioy, 2022), lo cual puede ocurrir tanto de manera consciente como parte de esfuerzos por preservar y revitalizar tradiciones culturales, como de manera inconsciente a medida que las personas incorporan elementos de su herencia cultural en su cosmovisión personal.

Adicionalmente, en contextos donde las cosmologías ancestrales han sido suprimidas o marginadas por fuerzas coloniales dominantes, han surgido movimientos de resistencia y revitalización que buscan preservar y revitalizar estas tradiciones, con base en los tres aspectos que Mouriès (2014) señala como los elementos que se conjugan en el discurso de la

ancestralidad, en un contexto en el que las premisas cosmológicas pueden resultar problemáticas: “primacía histórica, herencia de una memoria insondable e inscripción en un territorio considerado como parte íntegra de una identidad colectiva” (p. 20). Sin embargo, tal como lo pudo observar Yela (2020) en algunas comunidades indígenas está operando un proceso de retracción de estos marcadores culturales, lo cual, según el autor:

...obedece a lo atractiva que se muestra la modernidad y sus tecnologías principalmente hacia las nuevas generaciones [así como] la pausa en el traspaso generacional de conocimientos tradicionales. Esto inserto en una particular dinámica socio económica en un territorio situado al margen de los polos urbanos de desarrollo moderno. (Yela, 2020, p. 193)

Alcanzado este punto conviene hacer alusión al pensamiento de Freire (1972) en cuanto a que la verdad no siempre está definida por la objetividad. Es aquí donde emerge la naturaleza del pensamiento crítico como factor que interviene en la actividad cognitiva y en el que se encuentran involucradas diferentes percepciones de la realidad, por lo que en la activación de un pensamiento crítico que rescate la legitimidad de los saberes ajenos a la perspectiva eurocéntrica del conocimiento, intervienen aspectos como la curiosidad epistemológica, la capacidad interrogativa y el entusiasmo por el descubrimiento (Martín & Barrientos, 2010). Estos autores destacan cinco aspectos que deben ser considerados al pretender fomentar la capacidad de pensamiento crítico de la realidad:

- Admitir que el pensamiento crítico es una operación de naturaleza cognitiva y, por lo tanto, se halla estrechamente emparentada con la gama más amplia de accesos al conocimiento.
- Acceder a soluciones epistemológicas por sistemas alternos de pensamiento o caminos de enriquecimiento cognitivo destinados a repensar las estructuras de toda racionalidad mecánica.
- Reconocer el carácter argumentativo del pensamiento crítico, puesto que su aspecto clave es la de fundamentación para encontrar las bases de una comprensión capaz de derribar determinados paradigmas y de erigir otros como nuevos puntos de apoyo o pilares de comprensión.

- Admitir que el pensamiento crítico tiene como uno de sus rasgos básicos la capacidad de coexistencia, lo cual implica una noción amplia de los saberes y una aceptación de la objetividad inclusiva y no como el factor que define la verdad.
- Consentir que el pensamiento crítico no sólo aborda las representaciones de la realidad a través del análisis y el contraste, sino que su ejercicio implica utilizar un lenguaje proposicional que en gran medida funciona como sustituto de la experiencia.

A la luz de estas consideraciones, emerge una clara relación entre el pensamiento crítico y la descolonización del saber, al estar implícita la capacidad de cuestionar formas tradicionales de conocimiento para abrir espacios a nuevas perspectivas y sistemas de pensamiento. Dicho de otro modo, el pensamiento crítico decolonial constituye una herramienta para el reconocimiento de otras cosmologías, enfatizando su naturaleza cognitiva y su capacidad para explorar diversas perspectivas epistemológicas. Así, dado su carácter argumentativo, su apertura a soluciones alternativas y su capacidad de coexistir con diferentes saberes desafiando paradigmas establecidos, el pensamiento crítico decolonial subraya la necesidad de una visión inclusiva y flexible del conocimiento.

Al respecto, en los últimos años se ha producido un creciente interés sobre este objeto de estudio, el cual busca cuestionar y superar las estructuras de poder y conocimiento impuestas por el colonialismo y la modernidad occidental, enriqueciendo el debate académico y la comprensión de las dinámicas de poder y conocimiento en contextos postcoloniales.

Entre las aportaciones más significativas de los últimos años destacan por su profundidad las de Andrade (2020) quien analiza las diferencias y convergencias entre la Teoría Crítica y el pensamiento decolonial, examinando los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos en los que se sustenta, así como las propuestas políticas que ambas corrientes han sostenido. El autor destaca la posibilidad de construir un diálogo simétrico entre la generación más reciente de la Teoría Crítica y el giro decolonial.

Más recientemente, Arias et al. (2023) no dudan al afirmar que el paradigma educativo y científico dominante está en declive, siendo urgente descolonizar tanto la educación como las ciencias sociales y humanas. Los autores hacen referencia a dos enfoques emergentes para socavar este paradigma: (1) la altersofía, que permite liberarse de la epistemología moderna o colonial; y (2) el hacer decolonial, que promueve la desobediencia

a las metodologías de investigación estadounidenses y eurocéntricas. Ambos enfoques son parte del distanciamiento de la modernidad/colonialidad eurocéntrica y dan lugar a conceptos decoloniales como: trama decolonial, escena de horizontes fronterizos y cuestión colonial, entre otros.

Otro aporte significativo al estudio del pensamiento crítico descolonial es el de Rodríguez (2018) quien examina cómo las estructuras de poder y conocimiento colonial han afectado a Latinoamérica, no sólo en lo atinente a la industria y los medios de producción sino también en cuanto a la cultura, aunque advierte que la crítica a la modernidad desde la perspectiva decolonial aún no es sistemática, por lo que propone una perspectiva emancipadora que desafíe los marcos teóricos eurocéntricos.

En esa misma línea, López (2007) señala que la crítica fundamental que sostiene los estudios poscoloniales se refiere a la construcción hegemónica del conocimiento de la totalidad de la humanidad como una forma de colonizar y dominar, lo cual implica la necesidad de ocultar o invisibilizar otras formas de conocimiento que son subsumidas por el pensamiento dominante.

La autora conjuga los tres elementos que afectan la vida cotidiana de la totalidad de la población mundial y que sintetiza en: (1) la colonialidad del poder, que se conforma por el sistema capitalista; (2) el eurocentrismo como visión de mundo hegemónica, y (3) la modernidad como nueva era de la humanidad, y advierte que la descolonización del poder no sólo implica la crítica de la perspectiva eurocéntrica, sino también el ejercicio de las formas autónomas de construcción de conocimiento y acción social.

Sobre este último aspecto, Grosfoguel (2007) defiende la idea de un diálogo horizontal emancipador, en contraposición al monólogo vertical occidental; sin embargo, advierte que esto demanda, por una parte, una revisión profunda de las dinámicas globales de poder para encontrar soluciones ético-epistémicas locales, en lugar de imponer visiones occidentales de liberación o democracia, y por otra parte, la promoción de múltiples propuestas críticas descolonizadoras desde diversos escenarios culturales y epistémicos, mediante los que se reconozca la diversidad de respuestas a los problemas de la modernidad como paso previo para superar los fundamentalismos eurocentristas del primer y tercer mundo.

Habiéndose delineado la relación entre el pensamiento crítico decolonial y las cosmologías modernas occidentales y las ancestrales, y luego de explorar el punto de intersección entre esas tres líneas temáticas que se entrelazan en el contexto del estudio, se llega a la conclusión de que el pensamiento crítico decolonial cuestiona y desafía las narrativas hegemónicas impuestas por las cosmologías modernas occidentales, arraigadas en una lógica colonial y eurocéntrica, que durante siglos han dominado el discurso intelectual y cultural a nivel global, y han perpetuado visiones del mundo que marginan y desvalorizan los saberes y epistemologías de las culturas no occidentales

Por otro lado, las cosmologías ancestrales representan sistemas de conocimiento arraigados en las tradiciones y experiencias de comunidades indígenas y pueblos originarios, que ofrecen perspectivas alternativas sobre la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos, desafiando las concepciones eurocéntricas y materialistas de la realidad.

En este contexto, el pensamiento crítico decolonial busca rescatar y valorar los saberes ancestrales, reconociendo su importancia para comprender y abordar los desafíos contemporáneos desde una perspectiva más inclusiva y holística. Al cuestionar las estructuras de poder y las jerarquías de conocimiento impuestas por las cosmologías modernas occidentales, el pensamiento crítico decolonial promueve la revalorización de las cosmologías ancestrales como fuentes legítimas de sabiduría y entendimiento del mundo.

Finalmente, esta interrelación entre el pensamiento crítico decolonial y las tensiones que se producen entre cosmologías occidentales y ancestrales revela la necesidad de un enfoque plural y diverso que reconozca la complejidad de la experiencia humana y fomente la equidad epistémica y cultural.

## **2.2. Conclusión del Capítulo**

En este capítulo ha examinado, desde un marco histórico, conceptual y crítico, las tensiones y posibilidades que surgen en la intersección entre las cosmologías modernas occidentales y las cosmologías ancestrales, en diálogo con el pensamiento crítico decolonial. A partir de los antecedentes sobre la persistencia de la memoria colonial y de las estructuras de poder, conocimiento, identidad y naturaleza, se ha evidenciado cómo el eurocentrismo ha configurado un canon epistémico que invisibiliza, margina y deslegitima saberes originarios. En contraste, se han destacado las cosmologías ancestrales como sistemas de conocimiento

relacionales, no antropocéntricos y profundamente vinculados con la naturaleza, capaces de ofrecer perspectivas holísticas y alternativas para la comprensión de la realidad y la construcción de futuros más equitativos.

La revisión teórica y de experiencias pedagógicas ha mostrado que el pensamiento crítico decolonial constituye una herramienta clave para cuestionar las narrativas hegemónicas y propiciar un diálogo horizontal entre diversos sistemas de saber. Esta perspectiva plantea la necesidad de una justicia epistémica que supere la mera coexistencia de conocimientos y avance hacia su integración efectiva en procesos educativos, científicos y culturales. En este sentido, se ha subrayado que la escuela, entendida como espacio privilegiado de transformación social, debe favorecer la articulación entre saberes ancestrales y conocimientos científicos, no solo como estrategia para ampliar la comprensión del mundo, sino también como medio para reconstruir identidades, fortalecer la cohesión comunitaria y enfrentar los retos contemporáneos desde un enfoque plural, inclusivo y emancipador.

## CAPÍTULO 3. EPISTEMOBIOGRAFÍA

### 3.1. Autorreconocimiento, a Través de Ser Interdependientes

*“Soy un hilo fundamental que entretejido con miles de hilos más, formamos un hermoso tejido de realidad”*

#### 3.1.1. *Mismidad en la Alteridad*

Julio César Ibáñez Antolínez, nació un ocho de agosto, cuando el siglo pasado presentaba una época de transición entre la época de la vela, la radiola y el uso de la palabra como aquel instrumento mágico que recreaba las historias y aventuras vividas por los abuelos y que muy emotivamente nos las contaban, permitiéndonos viajar a mundos y paisajes multicolores; si, estoy hablando de los años setenta y más específicamente de 1974, de los primeros años de vida son muy pocos los recuerdos que la memoria almacena, pero sé que Julio César es el menor de cinco hermanos, su madre doña Marina Antolínez, se convirtió en padre y madre de Julio César y de sus cuatro hermanos, su padre Manuel Ibáñez, aunque no convivió diariamente con Julio Cesar, se convirtió en un ejemplo de superación, lucha y esfuerzo para lograr sus objetivos y metas de vida, tan es así, que inicio su vida laboral en servicios generales de una prestigiosa textilera y con mucho esfuerzo, dedicación y carácter, realizo sus estudios de diseñador textil, educación 100% virtual apoyada por la radio y la mensajería, es así como se convirtió en un diseñador textil con título de EEUU y uno de los pocos que diseñaban en Colombia Gobelinos y Jacquares, en ese trasegar de los años y los logros de don Manuel, Julio César se preguntaba y reflexionaba con relación a su futuro y veía como la vida de sus padres se movía en direcciones que a primera vista parecían diferente, ya que don Manuel tenía “ÉXITO” mientras que doña Marina dedicó sus 52 años de vida a trabajar, muy duro como operaria, en las empresas textilera que llegaron al país con el apogeo de la industrialización, pero también, con las políticas de sobre explotar a sus empleados, que en muchos de los casos eran mujeres en condiciones muy parecidas a las de doña Marina, trabajando de sol a sol por un humilde salario para tratar de suplir las necesidades básicas de sus cinco hijos.

Como pueden ya imaginarse, la infancia de Julio César, como la de muchos otros niños de Colombia, estuvo rodeada de villanos (pobreza, escasez, inequidad, entre otras) pero

también de muchos otros momentos de alegría y felicidad al lado de su familia y por supuesto su heroína y esforzada madre, la cual no desperdiciaba el poco tiempo que tenía para compartir con sus hijos e inculcarles siempre buenos valores, pero también enseñándoles que la vida no es fácil y si uno quiere ser “alguien en la vida” debe esforzarse, estudiar y estar dispuesto a servirle a los de más, quizás estas enseñanzas maternas fueron el foco de inspiración de Julio César que lo llevaron a encontrar en la docencia ese ideal de vida que su madre anhelaba para él y sus hermanos.

Mientras más adelantaba estudios de secundaria, Julio César sentía que su misión de vida era encontrar la manera de ayudar a disminuir la inequidad y discriminación que a diario vivían sus vecinos, él y su familia, algunas veces por sus pocos recursos económicos y muchas otras por el sitio y las condiciones donde vivían.

La época de estudio de secundaria de Julio César se desarrolló en una época donde el positivismo estaba en boga y donde se medía el coeficiente intelectual (CI) y por ende la capacidad de la “Inteligencia” de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas y avaladas por la psicología y el positivismo; esta realidad generaba más que inclusión, diferenciación y exclusión, donde parecía ser que únicamente las clases altas y con mayores privilegios podían tener hijos con índices altos de CI y por lo tanto talentos excepcionales y los estudiantes de la población en general que atiborraban los colegios públicos y algunas instituciones privadas de barrio no contaban con el dinero para realizarse este tipo de pruebas estandarizadas, muy costosas para la época lo cual generaba que no podían contar con una educación en algún colegio especializado para talentos excepcionales o NEE.

Julio César siempre se destacó por su buen rendimiento académico, lo que generaba que muchos de sus compañeros de estudio lo buscaran para pedirle asesoría y explicación de temas académicos que ellos no comprendían fácilmente, esta situación despertó en él, sus primeras aproximaciones a la docencia y al mismo tiempo fue descubriendo que el ser maestro tenía mucho, por no decir todo, que ver con su misión de vida.

### ***3.1.2. Del Homo Sapiens-Sapiens...***

En la época dorada de su juventud Julio César se enfrentó a la dualidad de la vida, estudiar, para conseguir sus objetivos de vida o buscar el dinero fácil que en su entorno diario era el común denominador y que muchos de sus compañeros de infancia habían decidido

tomar, esta fue una guerra dura entre las necesidades suyas y de su familia y esos valores que su madre le recalca siempre y también el ejemplo académico y profesional de su padre, que aunque fue un padre ausente siempre fue un referente en la vida de Julio César; pero como en las buenas películas de héroes y villanos, luego de innumerables y épicas batallas el bien sobresale y los héroes (doña Marina) siempre salen triunfantes.

### **3.1.3. ...Al Homo Sapiens-Ser**

Si bien es cierto, la condición de pobreza presenta numerosos desafíos, también puede ser una fuente de oportunidades académicas y de vida para quienes logran superarla.

A continuación, y a manera de análisis aporobiográfico, se exploran algunas de estas oportunidades, que la vida, las políticas públicas y la influencia familiar despertaron en Julio Cesar el deseo y la latente posibilidad de transformar su realidad:

1. **Becas y Ayudas Financieras:** Muchas instituciones educativas y organizaciones ofrecen becas y ayudas financieras específicas para estudiantes de bajos ingresos. Estas oportunidades pueden cubrir desde matrículas hasta gastos de manutención.
2. **Programas de Inclusión Educativa:** Hay programas dedicados a la inclusión de estudiantes en situación de pobreza, que brindan apoyo académico, psicológico y social para asegurar que estos estudiantes puedan mantenerse y progresar en sus estudios.
3. **Resiliencia y Desarrollo Personal:** Crecer en un ambiente de pobreza a menudo fomenta la resiliencia, la creatividad y la capacidad de resolver problemas. Estas habilidades son valiosas tanto en la educación como en la vida profesional y personal.
4. **Acceso a Programas Comunitarios:** Muchas comunidades cuentan con programas y organizaciones que ofrecen tutorías, actividades extracurriculares y capacitación laboral a jóvenes y adultos en situación de pobreza. Estos programas pueden abrir puertas a nuevas oportunidades académicas y profesionales.
5. **Iniciativas de Emprendimiento Social:** Las experiencias personales de vivir en pobreza pueden inspirar a muchos a emprender iniciativas de cambio social, creando

organizaciones o proyectos que aborden los desafíos que ellos mismos han enfrentado.

6. Políticas Públicas de Igualdad: En muchos países, existen políticas públicas y programas gubernamentales diseñados para reducir la brecha de desigualdad y ofrecer oportunidades de educación y empleo a personas de bajos ingresos.
7. Modelos a Seguir y Mentores: Organizaciones y programas educativos a menudo conectan a jóvenes en situación de pobreza con mentores y modelos a seguir que han superado circunstancias similares, proporcionando inspiración y orientación.
8. Desarrollo de Habilidades Blandas: La adversidad puede enseñar habilidades como la empatía, la paciencia y la determinación, que son altamente valoradas en el ámbito profesional. En resumen, aunque la pobreza impone barreras significativas, también puede abrir puertas a oportunidades académicas y de vida únicas para aquellos que logran superarlas, gracias a la existencia de diversos programas de apoyo y al desarrollo de habilidades personales y comunitarias.
9. Resiliencia y Esperanza: Ejemplos de cómo la persona ha enfrentado y superado algunos de los obstáculos más duros, demostrando fuerza y resiliencia. Una aporobiografía de la pobreza no solo busca informar sobre las dificultades de vivir en pobreza, sino también humanizar a quienes la experimentan, creando empatía y comprensión en el lector.

Es así, como Julio César decide apostarle a su educación, como ese pilar que le permitiría de la mejor manera posible, elevar el nivel de vida de su abnegada madre y el suyo propio, entonces decide concentrarse en terminar sus estudios de secundaria para luego comenzar a trabajar, estudiar de noche y convertirse así en todo un profesional de la docencia, un camino para nada fácil, pero que al llegar a la meta, ese día de su graduación, viendo el rostro de su madre tan radiante y llena de orgullo por ver a su hijo menor convertido en el primer profesional de sus cinco hijos, hizo que cada sacrificio, cada desvelo, cada “quemada de pestaña” valiera la pena y eso, precisamente eso, es lo que alimenta el día a día en la labor de Julio César como docente.

Actualmente Julio César, desde su rol directivo está trabajando en potenciar las habilidades de pensamiento científico-crítico en los estudiantes del colegio el, cual dirige, utilizando para tal fin la astronomía como ciencia que despierta el interés general y se nutre de todas las demás ciencias para su desarrollo, entendiendo que todos los seres humanos tenemos la capacidad, el derecho y por sobre todo la libertad de entenderse y recrearse a la luz del encuentro y la interacción con el otro. “ese otro puedes ser tú, súper héroe o heroína que te salve de los villanos”.

En honor a mi heroína de vida, su capa protectora como escudo de bienestar, su corazón recubierto de acero para enfrentar la adversidad, pero repleto de ternura para irradiar Amor. Doña; Marina Antolínez.

### **3.2. Pasantías Doctorales, Formación Docente y Pensamiento Crítico Decolonial: hacia una Educación Situada y Transformadora**

A continuación se examina la importancia estratégica de las pasantías doctorales en Buenos Aires para fortalecer la formación docente desde una perspectiva crítica y decolonial. Se enfatiza la necesidad de diseñar procesos formativos contextualizados que fomenten una reflexión situada sobre las prácticas pedagógicas y valoren los saberes históricamente subalternizados. En este sentido, el pensamiento crítico decolonial se presenta como una herramienta clave para repensar la enseñanza desde una mirada emancipadora, fundamentada en las realidades socioculturales de los sujetos que aprenden.

La formación docente en América Latina atraviesa un momento decisivo de revisión y transformación, en un contexto marcado por desigualdades estructurales, crisis institucionales y persistentes lógicas coloniales. En este escenario, las pasantías doctorales realizadas en centros académicos de referencia, como los situados en la Ciudad de Buenos Aires, constituyen espacios privilegiados para la reflexión crítica y el intercambio de saberes. Este capítulo propone, entonces, un análisis del potencial de estas experiencias para contribuir a la construcción de una educación más justa, situada y coherente con las realidades de los estudiantes, desde un enfoque decolonial.

### **3.2.1. Contextualización Sociocultural de la Ciudad de Buenos Aires**

Para comprender el valor formativo de las pasantías doctorales en Buenos Aires, conviene considerar que esta ciudad, con su rica historia y compleja estructura urbana y social, ofrece un contexto esencial para el desarrollo de estas experiencias. Sus sitios emblemáticos funcionan como referentes simbólicos que contribuyen a la construcción de identidades y prácticas sociales en diálogo con las dinámicas contemporáneas. Así, Buenos Aires, con su riqueza patrimonial y diversidad social, ofrece un escenario singular donde convergen múltiples narrativas de resistencia, identidad y expresiones artísticas, y cuya complejidad cultural no solo enriquece la experiencia académica, sino que también fortalece el compromiso crítico y decolonial que debe impregnar los procesos formativos.

A continuación, se presenta un recorrido por algunos de los espacios emblemáticos de esa ciudad que combina historia, arte y tradiciones, y cuyos significados históricos y culturales sirven de marco para el análisis y la reflexión educativa desde una perspectiva de contexto.

La Plaza de Mayo representa el núcleo político y social de Buenos Aires, escenario de acontecimientos históricos decisivos de expresiones colectivas. La Casa Rosada, como sede del Poder Ejecutivo, y la Catedral Metropolitana, que guarda la memoria del general José de San Martín, articulan en este espacio dimensiones políticas, religiosas y simbólicas que han influido en la formación de una conciencia ciudadana. Además, la persistente presencia de las Madres de Plaza de Mayo, desde la dictadura militar de los años setenta, reitera la Plaza como espacio de memoria y resistencia en la lucha por los derechos humanos.

El Teatro Colón, por su parte, constituye un símbolo de la excelencia cultural y artística de la ciudad, representando un espacio de encuentro entre tradiciones europeas y expresiones locales que ha contribuido a consolidar la identidad porteña en el ámbito de las artes escénicas.

El barrio de La Boca, con su característico Caminito, es un espacio donde convergen la memoria migratoria y las manifestaciones culturales populares, en particular el tango, que articula sentidos de pertenencia y tradición. La proximidad del estadio La Bombonera subraya la importancia del fútbol como fenómeno social y cultural en el entramado urbano.

San Telmo, como barrio histórico, preserva elementos arquitectónicos y culturales que remiten a sus orígenes coloniales y a la evolución sociocultural de la ciudad. Su Feria

dominical y la presencia de cafés históricos como el Café Tortoni evidencian la continuidad y transformación de espacios públicos destinados a la circulación cultural y al intercambio social.

Recoleta, reconocido por su perfil aristocrático, presenta un contraste entre su arquitectura y el cementerio monumental, que funciona como espacio de memoria colectiva, albergando sepulturas de personajes emblemáticos. El Centro Cultural Recoleta y la Floralis Genérica introducen, además, una dimensión contemporánea que dialoga con las tradiciones y las nuevas formas de producción cultural.

El barrio de Palermo ejemplifica la coexistencia de naturaleza y modernidad, con sus áreas verdes como los Bosques de Palermo y el Jardín Japonés, y sus sectores de vanguardia cultural en Palermo Soho y Palermo Hollywood, donde el arte urbano y la vida nocturna manifiestan procesos de renovación urbana y cultural.

Puerto Madero es paradigmático del proceso de transformación urbana contemporánea, al haber reconvertido antiguos espacios portuarios en un distrito caracterizado por la arquitectura moderna, la presencia de servicios de alta gama y espacios destinados a la recreación y la conservación ambiental.

Almagro se destaca por su papel en la preservación y promoción del tango, donde las milongas constituyen espacios de transmisión cultural y socialización, consolidando la dimensión identitaria de esta manifestación artística.

Villa Crespo, menos tradicional en términos turísticos, emerge como un núcleo de cultura alternativa y arte urbano, evidenciando procesos creativos contemporáneos que amplían el espectro cultural de la ciudad.

Finalmente, La Usina del Arte, ubicada en La Boca, representa un modelo de reapropiación y resignificación del patrimonio industrial a través de la promoción de actividades artísticas que vinculan la historia con las expresiones culturales actuales.

Este recorrido por los sitios emblemáticos de Buenos Aires proporciona un marco para comprender la riqueza y complejidad del contexto sociocultural en el que se desarrollaron estas pasantías, y destaca la importancia de situar la formación académica en entornos que conjugan memoria, identidad y transformación cultural.

### ***3.2.2. Estructura y Beneficios de la Pasantía Doctoral en la Ciudad de Buenos Aires***

Las pasantías doctorales constituyen un componente esencial para complementar la formación teórica con experiencias prácticas en instituciones académicas, científicas y tecnológicas. Estas actividades se desarrollan generalmente dentro de programas regulados por el sistema universitario argentino, bajo la supervisión del Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismos responsables de garantizar la calidad educativa y la supervisión de los programas de posgrado, incluyendo los doctorados.

En este contexto, la ciudad de Buenos Aires destaca como un escenario privilegiado para la realización de pasantías doctorales, debido a la presencia de universidades públicas de renombre, como la Universidad de Buenos Aires (UBA), y centros de investigación reconocidos, entre ellos el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Esta oferta institucional permite a los doctorandos acceder a recursos académicos y científicos especializados, tales como bibliotecas, laboratorios y bases de datos avanzadas.

Además, las pasantías facilitan la colaboración con investigadores de alto prestigio, promoviendo la integración en equipos interdisciplinarios y el desarrollo de proyectos innovadores. Estas experiencias prácticas también favorecen la adquisición de competencias profesionales, al ofrecer espacios para aplicar los conocimientos teóricos, desarrollar nuevas habilidades y familiarizarse con las dinámicas propias del entorno científico y laboral.

Otro aspecto fundamental es la posibilidad de establecer redes de contacto con pares y profesionales, lo cual resulta útil para la consolidación de vínculos académicos que pueden derivar en colaboraciones futuras a nivel nacional e internacional, por lo que la realización de esta pasantía doctoral en Buenos Aires, además de enriquecer la formación académica, está alineada con los objetivos del sistema educativo argentino, que busca formar profesionales altamente capacitados y comprometidos con el desarrollo integral de ese país.

### ***3.2.3. Estructura del Sistema Educativo para la Formación Docente en Buenos Aires***

El sistema formal de formación docente en Buenos Aires se organiza en distintos niveles y modalidades, siguiendo los lineamientos establecidos por la Ley de Educación Nacional (Ley N.º 26.206). A continuación, se describe su estructura principal:

### 3.2.3.1. *Formación para los niveles Inicial y Primario*

La formación de profesores para la enseñanza en los niveles inicial y primario se realiza principalmente en los Institutos de Formación Docente (IFD), también denominados Institutos de Educación Superior (IES). Estos institutos, distribuidos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el resto del país, ofrecen carreras de Profesorado en Educación Inicial y en Educación Primaria.

- **Duración:** Los programas tienen una duración aproximada de cuatro años.
- **Contenidos:** Los planes de estudio integran conocimientos pedagógicos, disciplinares y prácticas profesionales desde los primeros años, con el objetivo de consolidar competencias didácticas sólidas.
- **Certificación:** Al concluir la formación, los egresados reciben un título habilitante que les permite ejercer la docencia en instituciones públicas y privadas en los niveles inicial y primario.

### 3.2.3.2. *Formación para el nivel Secundario*

La formación docente para el nivel secundario se orienta hacia áreas disciplinarias específicas, a través de carreras de Profesorado de Educación Secundaria en disciplinas como Matemática, Historia, Lengua, Biología, entre otras. Estas carreras se ofrecen tanto en los IFD como en universidades.

- **Duración:** La formación tiene una duración promedio de cuatro años.
- **Enfoque:** Se enfatiza una formación disciplinar avanzada complementada con saberes pedagógicos y experiencias prácticas.
- **Certificación:** Los graduados obtienen un título que los habilita para enseñar en su área disciplinar específica en el nivel secundario.

### 3.2.3.3. *Formación para el nivel superior*

La preparación de docentes para instituciones de nivel superior, como institutos terciarios y universidades, se concentra principalmente en las universidades, aunque algunos IFD también brindan formación pedagógica para estos niveles.

- Requisitos: Usualmente, se exige contar con un título de grado previo en la disciplina que se desea enseñar, seguido de un tramo formativo pedagógico específico para nivel superior.
- Certificación y acceso: En el ámbito universitario, la docencia puede accederse mediante concursos, incluso sin poseer un título específico de profesorado, siempre que se cuente con una titulación de grado pertinente.

#### 3.2.3.4. *Modalidad universitaria*

Las universidades, en particular en Buenos Aires, ofrecen carreras de profesorado universitario o programas de complementación pedagógica, facilitando que graduados de diversas disciplinas puedan obtener la habilitación docente para niveles medio y superior; por ejemplo, un licenciado en Letras puede acceder a un Profesorado Universitario en Letras para habilitarse como docente.

#### 3.2.3.5. *Modalidades de formación continua*

El sistema educativo formal contempla también la formación continua para docentes en ejercicio, a través de programas implementados por organismos gubernamentales y universidades. En Buenos Aires, la Escuela de Maestros (anteriormente CePA) es la entidad principal encargada de brindar esta formación permanente, ofreciendo capacitaciones gratuitas y de calidad orientadas a la actualización y desarrollo profesional docente.

### 3.2.4. ***Órganos de Supervisión y Reglamentación de la Formación Docente***

La formación docente en Buenos Aires se encuentra enmarcada dentro de un sistema regulatorio complejo y articulado que garantiza la calidad, pertinencia y coherencia de los procesos formativos en todos los niveles del sistema educativo formal. La supervisión y reglamentación son ejercidas por organismos específicos que actúan a diferentes escalas (local, provincial y nacional), cada uno con responsabilidades definidas pero complementarias.

#### 3.2.4.1. *Dirección General de Formación Docente (DGFDD)*

En el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, la Dirección General de Formación Docente es el organismo encargado de regular y supervisar los Institutos de Formación

Docente (IFD). Esta entidad tiene la responsabilidad de velar por el cumplimiento de los estándares de calidad en la formación inicial y continua de los futuros docentes, así como en la actualización profesional de quienes ya se desempeñan en el ejercicio de la docencia. La DGFD supervisa aspectos tales como la aprobación y actualización de los planes de estudio, la capacitación del cuerpo docente, el desarrollo de prácticas profesionales y la acreditación de las instituciones formadoras. Además, actúa como puente entre las políticas educativas nacionales y su implementación local, adaptando las directrices generales a las particularidades de la CABA.

#### 3.2.4.2. *Consejo Federal de Educación (CFE)*

A nivel nacional, el Consejo Federal de Educación cumple una función estratégica en la definición de lineamientos generales para la formación docente en todo el país. Compuesto por representantes de las jurisdicciones educativas provinciales y la Nación, el CFE formula políticas comunes que buscan homogeneizar y elevar la calidad educativa a nivel nacional, respetando las diversidades regionales. Entre sus competencias se encuentran la aprobación de marcos curriculares y la promoción de criterios unificados en la formación inicial y continua de docentes. El CFE actúa, así, como órgano de concertación política que garantiza la coherencia del sistema educativo argentino y la armonización entre las diferentes provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

#### 3.2.4.3. *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)*

La CONEAU es la autoridad responsable de la evaluación y acreditación de los programas de formación docente universitaria en todo el territorio nacional. Su rol es fundamental para asegurar que las carreras de grado y posgrado orientadas a la formación de profesores cumplan con estándares académicos y profesionales rigurosos. La CONEAU realiza procesos periódicos de evaluación externa, basados en criterios técnicos y pedagógicos, que incluyen la revisión de planes de estudio, el perfil del cuerpo docente, las condiciones institucionales y los resultados académicos. Esta supervisión contribuye a mantener la excelencia y la pertinencia de la formación docente universitaria, fortaleciendo su vinculación con las demandas sociales y educativas contemporáneas.

Los anteriores señalamientos permiten afirmar que el entramado institucional que regula y supervisa la formación docente en la ciudad de Buenos Aires se configura como un

sistema articulado que responde a las necesidades formativas de los distintos niveles del sistema educativo formal. En este sentido, los Institutos de Formación Docente, junto con las universidades, desempeñan un papel de primer orden en la capacitación inicial y continua de los educadores, garantizando que cuenten con un adecuado dominio pedagógico y disciplinar para actuar en contextos educativos diversos y complejos.

De igual modo, la coordinación entre la Dirección General de Formación Docente, el Consejo Federal de Educación y la CONEAU permite no solo la implementación efectiva de políticas educativas, sino también la adaptación dinámica a los desafíos que plantea la educación en el siglo XXI, promoviendo así una formación docente de calidad que contribuye al desarrollo integral del sistema educativo argentino.

### ***3.2.5. La educación Especial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires***

En esta ciudad, la educación especial se estructura como un componente del sistema educativo, orientada a garantizar el derecho universal a la educación para niños, niñas y jóvenes con discapacidades o dificultades de aprendizaje temporales o permanentes. Este enfoque responde a los principios de inclusión educativa y respeto a la diversidad, promoviendo la participación plena de los estudiantes en todos los niveles y modalidades del sistema formal.

El diseño y la organización de la educación especial en la ciudad contemplan una variedad de instituciones y dispositivos pedagógicos que buscan atender de manera integral las diferentes necesidades educativas y sociales de sus estudiantes. Estas instituciones se categorizan de la siguiente manera:

#### ***3.2.5.1. Escuelas Hospitalarias y Domiciliarias***

Dirigidas a brindar educación a estudiantes que, debido a condiciones de salud que les impiden asistir a los establecimientos educativos de manera presencial, requieren una modalidad adaptada. Estas escuelas garantizan la continuidad educativa durante períodos de hospitalización o recuperación en el domicilio, asegurando la vinculación con el currículo formal y el acompañamiento pedagógico necesario para minimizar el impacto de la ausencia física en el proceso de aprendizaje.

#### 3.2.5.2. *Escuelas Integrales Interdisciplinarias (EII)*

Destinadas a niños y niñas de entre 6 y 14 años que enfrentan dificultades significativas en el proceso de aprendizaje. Las EII implementan estrategias pedagógicas flexibles y un enfoque interdisciplinario que integra perspectivas educativas, psicológicas y sociales, permitiendo abordar las barreras específicas que afectan el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes.

#### 3.2.5.3. *Centros Educativos Interdisciplinarios (CEI)*

Estos centros actúan como núcleos de apoyo pedagógico, coordinando la labor de maestros de apoyo que intervienen directamente en escuelas comunes de los niveles Inicial, Primario y Secundario. La función principal de los CEI es facilitar la inclusión educativa mediante la asistencia especializada, adaptando los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad o dificultades específicas.

#### 3.2.5.4. *Centros Educativos para Niños con Tiempos y Espacios Singulares (CENTES)*

Enfocados en atender a niños y niñas que presentan problemáticas emocionales severas, los CENTES ofrecen dispositivos educativos especializados que combinan la atención pedagógica con la contención emocional y social. Este enfoque integral favorece la reconstrucción de los procesos de aprendizaje y la socialización en contextos que requieren intervenciones específicas y sostenidas.

#### 3.2.5.5. *Escuelas de Educación Especial*

Estas instituciones están diseñadas para ofrecer una educación adaptada y accesible a niños, niñas y jóvenes con discapacidades que requieren un acompañamiento pedagógico especializado en todos los niveles educativos. Las propuestas curriculares se adaptan a las características y capacidades de cada estudiante, promoviendo la autonomía, el desarrollo de competencias y la inclusión social.

Además de las instituciones públicas, la ciudad cuenta con un conjunto de instituciones de gestión privada que complementan la oferta educativa especial, ampliando las posibilidades de atención y diversificando las alternativas pedagógicas para estudiantes con necesidades educativas especiales, infiriéndose que la estructura de la educación especial en Buenos Aires evidencia un sólido compromiso institucional sólido con la inclusión y la

diversidad educativa, ya que la variedad de modalidades y dispositivos disponibles refleja una atención integral que busca responder a la complejidad de las necesidades de los estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje, favoreciendo su pleno desarrollo dentro del sistema educativo formal argentino.

### **3.3. Actividades Dentro de la Escuela Normal Superior Almafuerde**

La Escuela Normal Superior Almafuerde, reconocida por su trayectoria en la formación docente y su compromiso con la innovación educativa, constituyó un espacio privilegiado para el desarrollo de la pasantía doctoral. A lo largo de las cuatro semanas de trabajo, se llevó a cabo una serie de actividades diseñadas para vincular los marcos teóricos propios del doctorado con las prácticas pedagógicas cotidianas, lo que no solo permitió observar y analizar las dinámicas institucionales y pedagógicas que se llevan a cabo en esa institución, sino también intervenir de manera reflexiva y colaborativa en la construcción de conocimientos.

A continuación, se presenta un registro detallado de las actividades semanales realizadas, ilustrando la diversidad de experiencias y aprendizajes generados durante la pasantía.

#### **Semana 1: del 01 al 08 de noviembre de 2024**

- Primera reunión con los doctores: Gabriel de Ortuzar (acompañante de la pasantía), Leonardo Broggia y Flavio Hefener, miembros de la Escuela Normal Superior Almafuerde.
- Reconocimiento del entorno, visita por las instalaciones, asignación de actividades de entrevistas y acompañamientos en clases durante esa semana, así mismo, socialización de la propuesta doctoral con algunos miembros de la Facultad de Educación.
- Presentación del plan de trabajo de pasantía y ajustes según sea necesario.
- Participar en las actividades asignados por el doctor acompañante.

#### **Semana 2: del 11 al 15 de noviembre de 2024**

- Asistencia como ponente al IX Simposio Internacional UAI, Buenos Aires, 2024.
- Charlas con estudiantes de la Escuela Normal Superior Almafuerde.
- Entrevistas abiertas y conversaciones con los estudiantes, docentes y otros administrativos para comprender la cultura institucional desde la diversidad y el pensamiento crítico, temas de interés en mi tesis doctoral.
- Participar en los seminarios programados por el doctor Gabriel de Ortuzar
- Continuar la escritura del informe de pasantía.

### **Semana 3: del 18 al 22 de noviembre de 2024**

- Participar en los seminarios programados por el doctor Gabriel Ortuzar.
- Reunión con algunos miembros de la Escuela Normal Superior Almafuerde.
- Visita a algunos museos, bibliotecas y lugares emblemáticos de la ciudad de Buenos Aires, con el fin de entablar diálogos e intercambio de conocimientos populares con los diferentes actores y habitantes de la ciudad.

### **Semana 4: (virtual) del 25 al 29 de noviembre de 2024**

- Conversatorios virtuales con los docentes de la Escuela Normal Superior Almafuerde.
- Reunión virtual con los Doctores Gabriel de Ortuzar (Acompañante de la pasantía), Leonardo Broggia y Flavio Hefener (miembros de la Escuela Normal Superior Almafuerde), con la finalidad de estudiar la posibilidad de generar espacios de intercambio docente entre en la Institución educativa Compartir de Soacha, Colombia y la Escuela Normal Superior Almafuerde.

En el Anexo I se muestran evidencias fotográficas de las actividades realizadas.

Finalmente, es necesario señalar que la pasantía doctoral en la Escuela Normal Superior Almafuerde representó una oportunidad para el desarrollo académico y profesional en el ámbito de la educación y la investigación, ya que a lo largo de este programa se establecieron objetivos claros, se realizaron actividades significativas y se contó con un

sólido sistema de apoyo y evaluación, con el propósito de maximizar el aprovechamiento de esta experiencia enriquecedora.

De manera concreta, esta pasantía ofreció la posibilidad de:

- Contribuir activamente a proyectos de investigación relevantes en el campo educativo.
- Desarrollar habilidades de enseñanza y mentoría, fundamentales para una carrera académica.
- Participar en presentaciones y conferencias académicas, fomentando el intercambio de ideas y la construcción de redes profesionales.
- Aprender de expertos en el área y colaborar con miembros del cuerpo docente.
- Aplicar teorías y conceptos adquiridos durante el programa doctoral en un entorno práctico de investigación y enseñanza.
- Mejorar competencias en investigación, análisis de datos y comunicación académica.
- Establecer conexiones profesionales y colaborar con otros pasantes y estudiantes de posgrado.
- Transferir la experiencia adquirida a la propia investigación doctoral, enriqueciendo así la tesis y su aporte al conocimiento.

Para finalizar, resulta oportuno destacar que esta pasantía, además de constituir un espacio para la formación y el perfeccionamiento profesional, fortaleció el compromiso personal con la generación de conocimiento y la práctica educativa de calidad, por lo que la experiencia obtenida servirá como base para futuros desafíos académicos y profesionales, contribuyendo de manera significativa al desarrollo integral del investigador y al avance del campo educativo.

### 3.4. Foro institucional “ATENEO” Institución Educativa Compartir. El *Homo Sapiens Ser* en la praxis diaria

Como resultado del ejercicio investigativo, se llevó a cabo un Ateneo académico que buscó promover un proceso de enseñanza-aprendizaje situado, orientado al desarrollo de un pensamiento crítico de carácter descolonial, que visibiliza los avances del equipo docente en su rol de profesionales orgánicos. En este contexto, en la Tabla 4 se especifican las tres experiencias significativas expuestas en el Ateneo de la Institución Educativa Compartir, bajo la denominación: *El Homo Sapiens-ser en la praxis diaria*, indicando sus correspondientes ponentes, las cuales posteriormente se detallan.

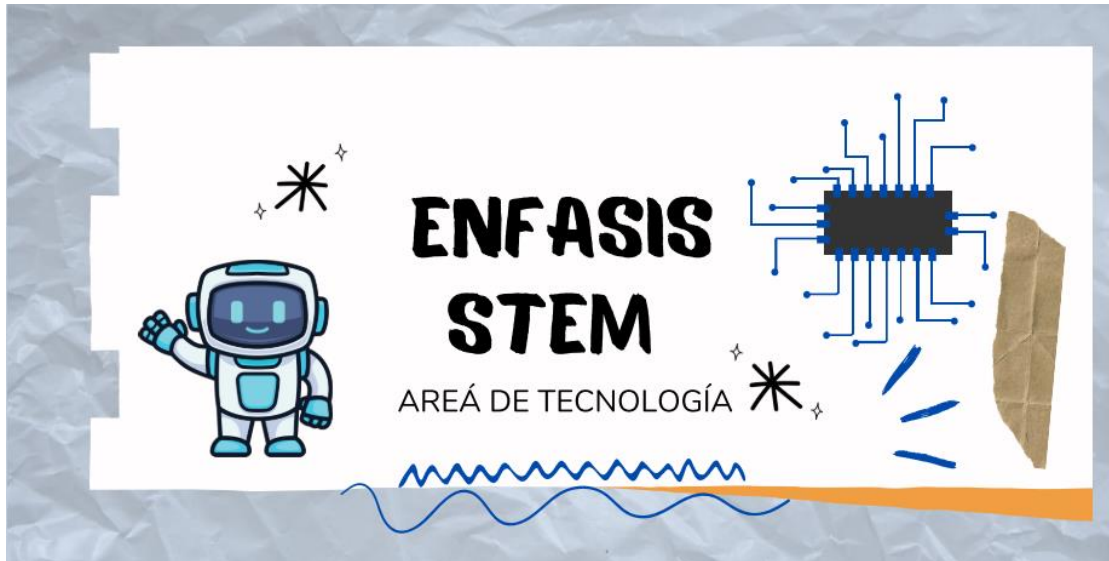
**Tabla 1**

*Experiencias significativas presentadas en el “ATENEO” Institución Educativa Compartir, El Homo Sapiens-ser en la Praxis Diaria*

<b>Título</b>	<b>Docentes ponentes</b>
La implementación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir de Soacha: una experiencia de innovación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Edwin Alexander Valderrama</li><li>• Jholman Ramírez</li></ul>
Códigos del corazón guiados hacia la educación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anderson Barrera Herreño</li></ul>
La implementación de proyectos pedagógicos interdisciplinarios en la educación física: el caso Depor-R-R-Tiva Volumen 2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Camilo Andrés Prieto Vásquez</li></ul>

**3.4.1. La implementación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir de Soacha: una experiencia de innovación pedagógica**

*Docentes ponentes: Edwin Alexander Valderrama y Jholman Ramírez*



**3.4.1.1. Introducción**

La educación del siglo XXI enfrenta desafíos sin precedentes derivados de la acelerada transformación tecnológica, la globalización del conocimiento y la necesidad de responder a problemáticas sociales y ambientales cada vez más complejas. En este escenario, el enfoque STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) se ha consolidado como una de las estrategias más relevantes para el desarrollo de competencias cognitivas,

técnicas y sociales orientadas al pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la innovación.

En Colombia, el fortalecimiento de la educación STEM ha sido impulsado desde diversas políticas educativas y programas nacionales, reconociendo que el país requiere una ciudadanía científicamente alfabetizada, con capacidad de participación activa en los procesos de desarrollo tecnológico y social. No obstante, su implementación aún se enfrenta a múltiples retos: la falta de recursos, la ausencia de una estructura curricular definida en algunas instituciones, las brechas digitales y las resistencias pedagógicas a la innovación.

La Institución Educativa Compartir, ubicada en el municipio de Soacha, constituye un caso de estudio relevante para comprender cómo los procesos de innovación pedagógica pueden materializarse en contextos de vulnerabilidad social y educativa. Desde el año 2024, la institución inició la construcción colectiva de un énfasis en STEM, articulando proyectos de aula, prácticas docentes y una malla curricular que busca integrar los saberes científicos y tecnológicos con la solución de problemáticas locales.

El presente capítulo analiza la experiencia de implementación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir, describiendo sus antecedentes, su diseño pedagógico, los proyectos desarrollados, así como los principales logros y retos. La intención es aportar una reflexión crítica sobre el papel del enfoque STEM en la construcción de una educación inclusiva, pertinente y transformadora.

### **3.4.2. Antecedentes y fundamentación teórica**

#### *3.4.2.1. El enfoque STEM y su relevancia en la educación contemporánea*

El enfoque STEM surge como respuesta a la creciente demanda de formación en áreas científicas y tecnológicas, consideradas estratégicas para la innovación y el desarrollo económico. Sin embargo, más allá de la preparación para el mercado laboral, STEM plantea una nueva visión educativa centrada en el aprendizaje activo, la interdisciplinariedad y la aplicación de los conocimientos a contextos reales.

Diversos estudios han señalado que la integración de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas en el currículo permite potenciar habilidades transversales como el pensamiento computacional, la colaboración, la creatividad y la capacidad de adaptación (Bybee, 2013; Honey et al., 2014). En América Latina, iniciativas como STEM Latam han

promovido la adaptación de estas metodologías a realidades locales, buscando reducir la brecha educativa y científica entre la región y países desarrollados.

#### *3.4.2.2. Fundamentos pedagógicos de la experiencia*

En la experiencia de la Institución Educativa Compartir, el enfoque STEM se ha articulado principalmente con metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el pensamiento en diseño (*design thinking*). Estas estrategias fomentan un aprendizaje centrado en el estudiante, donde los problemas reales del contexto sirven como punto de partida para la construcción del conocimiento.

Además, se han desarrollado actividades desconectadas —es decir, sin necesidad de tecnología digital— como recurso para garantizar la inclusión de todos los estudiantes, al tiempo que se fortalece la lógica y la resolución de problemas. Esta flexibilidad pedagógica es crucial en contextos donde los recursos tecnológicos no siempre son suficientes ni equitativamente distribuidos.

#### **3.4.3. *Diseño e implementación del énfasis STEM (2024-2025)***

El proceso de consolidación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir puede dividirse en dos fases:

##### *3.4.3.1. Fase de sensibilización (2024)*

En el año 2024, el trabajo inició sin un plan curricular definido. Los docentes del área de tecnología orientaron sus acciones a partir de consensos y necesidades identificadas en el contexto escolar. Se abordaron objetos conceptuales desde la electrónica, el diseño y la programación, con el fin de fortalecer tanto las competencias prácticas como el pensamiento computacional de los estudiantes.

##### *3.4.3.2. Fase de estructuración (2025)*

Para 2025, se llevó a cabo un proceso colaborativo de elaboración de la malla curricular del énfasis STEM. Esta malla se estructuró en tres etapas: sensibilización (primaria), exploración (grados 7° a 9°) y profundización (grados 10° y 11°). El Aprendizaje Basado en Proyectos fue adoptado como estrategia clave para el desarrollo de competencias del siglo XXI, y se promovieron espacios de capacitación docente y de intercambio de experiencias.

La integración de los proyectos Territorio STEM Soacha, Inomaker e Impactomaker consolidó el liderazgo institucional en innovación pedagógica, situando a la institución como referente local en la implementación del enfoque.

#### **3.4.4. *Proyectos destacados en la práctica educativa***

La riqueza del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir se evidencia en los proyectos desarrollados en los distintos niveles escolares.

##### **3.4.4.1. *Experiencias en primaria***

Entre los proyectos más representativos se encuentran Dinosaurios en acción, que utilizó recursos de LEGO para trabajar patrones, secuencias y simetría en preescolar y primer grado, fomentando el pensamiento computacional desde edades tempranas.

En grados posteriores se introdujeron herramientas como *Scratch Jr.* y *micro:bit*, que facilitaron la alfabetización digital, la comprensión de algoritmos y la iniciación en la programación.

##### **3.4.4.2. *Experiencias en bachillerato***

En secundaria se implementaron proyectos de mayor complejidad, como invernaderos automatizados con sensores, el diseño y construcción de brazos robóticos, y la creación de carros controlados mediante Bluetooth.

En grado décimo, el proyecto Notas Digitales integró arte electrónico con el uso de Sonic Pi, demostrando la potencialidad del enfoque STEM para la interdisciplinariedad y la expresión artística. Finalmente, en grado once los estudiantes desarrollaron procesos de investigación escolar sobre problemáticas del entorno, con énfasis en medio ambiente, salud, biodiseño y movilidad.

#### **3.4.5. *Retos y oportunidades identificadas***

La implementación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir ha enfrentado diversos retos:

- Limitaciones en infraestructura tecnológica y materiales de laboratorio.
- Necesidad de capacitación constante para los docentes en metodologías innovadoras.
- Articulación con políticas públicas que permitan la sostenibilidad de la propuesta.

- No obstante, también se han generado importantes oportunidades:
- Consolidación de una cultura de innovación pedagógica.
- Mayor participación de los estudiantes en procesos de investigación y creación tecnológica.
- Posibilidad de articulación con redes interinstitucionales y programas municipales y nacionales.

#### **3.4.6. *Discusión crítica***

La experiencia en la Institución Educativa Compartir permite evidenciar que el enfoque STEM, cuando se adapta a las realidades del contexto escolar, puede convertirse en una estrategia poderosa para la transformación educativa. Su impacto no se limita al fortalecimiento de competencias científicas y tecnológicas, sino que se proyecta en la formación de ciudadanos críticos, creativos y responsables frente a los retos de su entorno.

Sin embargo, la sostenibilidad de estas iniciativas depende en gran medida de la capacidad institucional para gestionar recursos, del compromiso docente y de la integración de las familias y la comunidad. Asimismo, persisten riesgos asociados a la dependencia tecnológica, las brechas digitales y la posible exclusión de estudiantes que no cuentan con las mismas oportunidades de acceso.

#### **3.4.7. *Conclusiones parciales***

La implementación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir ha demostrado que la innovación pedagógica es posible incluso en contextos con limitaciones estructurales, siempre que se cuente con liderazgo docente, trabajo colaborativo y una visión educativa centrada en el estudiante.

Entre los logros más destacados se encuentran:

- La construcción colectiva de un currículo flexible y contextualizado.
- El desarrollo de proyectos que articulan saberes académicos con problemáticas reales.
- La formación de estudiantes con competencias alineadas a los desafíos del siglo XXI.

Esta experiencia constituye un modelo replicable en otras instituciones del municipio de Soacha y del país, siempre que se garantice el acompañamiento pedagógico, la dotación de recursos y la consolidación de redes de colaboración académica.

#### **3.4.8. Referencias**

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.

Honey, M. A., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). *STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research*. Washington, DC: National Academies Press.

### 3.5. Códigos del Corazón Guiados Hacia la Educación.

*Docente ponente: Anderson Barrera Herreño*

#### **Figura 1**

*Pensamiento Computacional, Educación Crítica y Prácticas Lúdicas: Una Experiencia Transformadora en Soacha*



#### **3.5.1. Introducción**

El siglo XXI plantea a la educación el desafío de formar estudiantes capaces de desenvolverse en contextos profundamente digitalizados, complejos y cambiantes. Este reto exige trascender modelos tradicionales centrados en la memorización para dar paso a propuestas pedagógicas que desarrollen habilidades cognitivas, sociales y tecnológicas en los niños y niñas desde edades tempranas (Wing, 2006).

En este marco surge el proyecto “Códigos del Corazón Guiados hacia la Educación”, desarrollado en la Institución Educativa Compartir del municipio de Soacha, Cundinamarca. Su propósito fundamental fue potenciar el pensamiento computacional en estudiantes de grado quinto mediante actividades lúdicas, gamificadas y desconectadas, integrando de manera activa la participación de las familias y atendiendo las particularidades de un contexto social vulnerable.

El presente capítulo analiza dicha experiencia desde una perspectiva crítica e interpretativa. En él se desarrollan los fundamentos teóricos del pensamiento computacional, las actividades lúdicas y la pedagogía crítica; se expone la metodología implementada; y se discuten los resultados en torno al desarrollo de habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo, creatividad y participación comunitaria. Finalmente, se presentan conclusiones que sitúan este proyecto como una propuesta innovadora, replicable y pertinente para la educación básica en Colombia.

### **3.5.2. *Fundamentación teórica***

#### *3.5.2.1. Pensamiento computacional y educación del siglo XXI*

El concepto de pensamiento computacional (PC) fue introducido por Wing (2006) como una habilidad transversal, tan esencial como la lectura, la escritura y el razonamiento matemático. Se trata de un modo de pensamiento estructurado que incluye procesos como la descomposición, la abstracción, la identificación de patrones y el diseño de algoritmos. Su valor pedagógico radica en que no se restringe al ámbito de la programación, sino que ofrece herramientas cognitivas para resolver problemas de la vida cotidiana de forma lógica y sistemática.

Zapata-Ros (2015) plantea que el PC es una metodología de resolución de problemas que puede ser aplicada en diversas áreas del conocimiento, automatizada o no, y que fortalece la capacidad analítica de los estudiantes. Desde esta perspectiva, su enseñanza temprana constituye un aporte fundamental al desarrollo de competencias para la ciudadanía digital y crítica.

La literatura internacional ha demostrado que la inclusión del pensamiento computacional en la educación básica favorece habilidades de abstracción, secuenciación y razonamiento lógico, al tiempo que fomenta actitudes como la perseverancia y la creatividad (Pérez Angulo, 2019). Por tanto, el PC debe asumirse no como un contenido aislado, sino como un enfoque transversal que transforma las prácticas pedagógicas y potencia la formación integral.

### 3.5.2.2. *Juego, actividades lúdicas y aprendizaje significativo*

Las actividades lúdicas se constituyen en un vehículo privilegiado para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en la infancia. Desde la perspectiva de Piaget (1965), el juego representa asimilación pura: un proceso en el cual los niños reproducen esquemas por el placer de dominarlos, lo cual refleja y a la vez potencia su desarrollo cognitivo. Decroly (2006) agrega que estas actividades deben responder a los intereses y motivaciones de los niños, convirtiéndose en experiencias significativas que articulan los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir.

En el caso del pensamiento computacional, el juego permite introducir conceptos abstractos como algoritmos, bucles o condicionales de manera concreta, accesible y motivadora. Estrategias como el “robot humano” o “la ruta del algoritmo” posibilitan que los niños comprendan y experimenten la secuenciación y la lógica de instrucciones sin necesidad de usar dispositivos electrónicos.

### 3.5.2.3. *Educación crítica y participación familiar*

El proyecto se inscribe también en la tradición de la pedagogía crítica, en la medida en que busca transformar realidades sociales a través de la educación. Freire (1970) plantea que el acto educativo debe propiciar la conciencia crítica, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento. En contextos de vulnerabilidad como Soacha, este enfoque cobra especial relevancia, pues permite que la escuela sea un espacio de diálogo, reflexión y acción comunitaria.

La participación de las familias, en este sentido, no constituye un elemento accesorio, sino un factor esencial para ampliar el alcance del aprendizaje. El proyecto incluyó a madres, padres y cuidadores en las fases de diseño y ejecución de prototipos tecnológicos, fortaleciendo así los lazos afectivos y la corresponsabilidad educativa. Como lo afirman Pérez Echeverría y Pozo Muncio (2004), la resolución de problemas es más eficaz cuando se aborda de manera colaborativa, articulando diversas experiencias y saberes.

### **3.5.3. Contexto del proyecto**

La Institución Educativa Compartir se localiza en la comuna uno del municipio de Soacha, un territorio caracterizado por problemáticas sociales como el desplazamiento forzado, la pobreza y la precariedad en el acceso a recursos educativos y tecnológicos. En este contexto, los estudiantes de grado quinto presentaban dificultades en el pensamiento lógico, la organización de datos y el trabajo en equipo.

El proyecto “Códigos del Corazón” surgió como respuesta a estas necesidades, con el propósito de introducir el pensamiento computacional desde una perspectiva lúdica y contextualizada. Su carácter innovador radica en que integra estrategias desconectadas y digitales, además de involucrar a las familias en la creación de prototipos funcionales que responden a problemáticas comunitarias.

### **3.5.4. Diseño metodológico**

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo el paradigma sociocrítico e interpretativo, que busca comprender los significados atribuidos por los niños, las niñas y sus familias a las experiencias pedagógicas (Creswell, 2014). La metodología empleada fue la investigación acción participativa (IAP), en la cual los participantes se reconocen como agentes activos en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto.

Se desarrollaron tres fases:

1. Actividades desconectadas: dinámicas como el “robot humano” y la “ruta del algoritmo” para introducir conceptos básicos de secuencia y condicionales.
2. Actividades con tecnología: programación por bloques con Micro:bit y MakeCode, donde los niños crearon juegos como “piedra, papel o tijera”.
3. Prototipos funcionales: construcción de soluciones tecnológicas con impacto comunitario, como una alarma de inundación, un semáforo inteligente y una filamentadora PET.

Durante todo el proceso se utilizaron técnicas de observación, entrevistas y grupos focales, asegurando principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y participación equitativa.

### **3.5.5. *Análisis de resultados***

El proyecto generó aprendizajes significativos en diferentes dimensiones:

- **Cognitiva:** se fortalecieron habilidades de descomposición de problemas, secuenciación, abstracción y pensamiento lógico. Los estudiantes lograron aplicar estos procesos tanto en la programación como en la resolución de situaciones cotidianas.
- **Socioemocional:** se evidenció un incremento en la motivación, la autoestima y la capacidad de trabajar en equipo. La gamificación convirtió el error en oportunidad de mejora, disminuyendo el miedo al fracaso.
- **Tecnológica:** los niños desarrollaron competencias básicas de programación por bloques, comprendiendo la utilidad de condicionales, bucles y variables en el diseño de algoritmos.
- **Comunitaria:** la participación de las familias permitió construir soluciones pertinentes al contexto, como la alarma de inundación, que responde a problemáticas reales del barrio.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Pérez Echeverría y Pozo Muncio (2004), quienes destacan que la resolución de problemas requiere de procesos estructurados y colaborativos que favorecen aprendizajes transferibles a diversos ámbitos de la vida.

### **3.5.6. *Discusión***

La experiencia confirma que el pensamiento computacional, cuando se articula con estrategias lúdicas y con la pedagogía crítica, se convierte en una herramienta poderosa para la transformación educativa en contextos vulnerables.

En primer lugar, se evidencia que es posible enseñar pensamiento computacional sin necesidad de recursos tecnológicos avanzados, a través de actividades desconectadas que promueven la lógica y la creatividad. Esto coincide con Zapata-Ros (2015), quien resalta que el PC no se limita a la programación, sino que constituye una metodología de resolución de problemas.

En segundo lugar, la experiencia demuestra la relevancia de la participación familiar. Tal como lo plantea Freire (1970), la educación es un acto dialógico y colectivo; por tanto, el involucramiento de las familias amplía el alcance del aprendizaje y fortalece los vínculos comunitarios.

Finalmente, el proyecto aporta a la construcción de una escuela inclusiva y equitativa, en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4, que busca garantizar una educación de calidad para todos.

### **3.5.7. Conclusiones**

El proyecto “Códigos del Corazón Guiados hacia la Educación” constituye una experiencia pedagógica significativa que:

1. Demuestra la pertinencia de introducir el pensamiento computacional desde la educación básica como herramienta para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.
2. Valida el valor de las actividades lúdicas y gamificadas como estrategias para motivar y consolidar aprendizajes significativos.
3. Evidencia que la participación de las familias es fundamental para el éxito de las propuestas educativas en contextos de vulnerabilidad.
4. Ofrece un modelo replicable que integra teoría y práctica, contribuyendo tanto al mejoramiento académico como a la transformación social.

En suma, se trata de una propuesta innovadora, crítica e inclusiva que aporta al debate contemporáneo sobre cómo educar a los niños y niñas para los desafíos del siglo XXI, colocando al pensamiento computacional como un camino para educar con sentido, corazón y compromiso social.

### **3.5.8. Referencias**

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

- Decroly, O. (2006). *La pedagogía de la infancia*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Pérez Angulo, J. A. (2019). El pensamiento computacional como competencia transversal en la educación del siglo XXI. *Revista Educación y Tecnología*, 13(2), 45–60.
- Pérez Echeverría, M. P., & Pozo Muncio, J. I. (2004). *La solución de problemas: Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender*. Morata.
- Piaget, J. (1965). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.  
<https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (46), 1–47.  
<https://doi.org/10.6018/red/46/4>

### **3.6. La implementación de proyectos pedagógicos interdisciplinarios en la educación física: el caso Depor-R-R-Tiva Volumen 2**

*Docente ponente: Camilo Andrés Prieto Vásquez*

#### **3.6.1. Introducción**

La educación contemporánea enfrenta retos crecientes asociados con la necesidad de articular el aprendizaje escolar con problemáticas sociales, ambientales y culturales propias del contexto. La escuela del siglo XXI ya no puede limitarse a transmitir contenidos aislados, sino que debe generar experiencias de aprendizaje que preparen a los estudiantes para enfrentar escenarios complejos, cambiantes y globalizados (UNESCO, 2017).

En este sentido, los proyectos pedagógicos interdisciplinarios se constituyen en alternativas para la formación integral, pues permiten que los estudiantes asuman un papel activo en la construcción del conocimiento, desarrollando competencias transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la conciencia ciudadana (Thomas, 2000; Dewey, 1938).

El proyecto Depor-R-R-Tiva Volumen 2, implementado en la Institución Educativa Compartir de Soacha, Colombia, se erige como una experiencia significativa en la que la educación física deja de ser un espacio meramente recreativo y se convierte en un eje articulador de saberes, habilidades y valores. El proyecto surge como respuesta a limitaciones materiales —falta de implementos deportivos adecuados— pero se transforma en un laboratorio pedagógico donde confluyen la interdisciplinariedad, la innovación educativa y la conciencia ambiental.

Este capítulo analiza el proyecto desde una perspectiva pedagógica y crítica, abordando su fundamentación teórica, la metodología desarrollada, los resultados obtenidos y su impacto en la comunidad educativa. El objetivo es mostrar cómo la educación física, mediada por proyectos interdisciplinarios y prácticas sostenibles, puede ser un espacio de innovación pedagógica y transformación social.

### **3.6.2. Marco Teórico**

#### *3.6.2.1. Fundamentos pedagógicos*

El proyecto encuentra soporte en el constructivismo pedagógico, corriente que plantea que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye a partir de la interacción entre el estudiante, el contexto y los saberes previos (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). Este enfoque promueve aprendizajes significativos en la medida en que los estudiantes participan en procesos activos de experimentación y reflexión (Ausubel, 2002).

Asimismo, la propuesta se nutre de la pedagogía crítica (Freire, 1970), que entiende la educación como un proceso emancipador y dialógico. En *Deportes-R-R-Tiva Volumen 2*, los estudiantes no solo resuelven un problema práctico (falta de implementos deportivos), sino que también se reconocen como agentes capaces de transformar su realidad mediante la creatividad, la autogestión y la cooperación.

Desde la perspectiva de Dewey (1938), la educación debe estar conectada con la vida real y orientada al aprendizaje por la experiencia. El proyecto encarna este principio al vincular los contenidos curriculares con la construcción de objetos tangibles (implementos deportivos) y su uso en contextos reales (las clases de educación física).

#### *3.6.2.2. Educación física y transversalidad*

Históricamente, la educación física en la escuela ha sido relegada a un segundo plano, concebida como un espacio de recreación más que de aprendizaje (Castejón-Oliva et al., 2018). Sin embargo, investigaciones recientes subrayan su potencial para desarrollar competencias cognitivas, socioemocionales y ciudadanas cuando se vincula con proyectos interdisciplinarios (Baena-Morales, 2020).

En este caso, la educación física se convierte en un punto de convergencia entre múltiples disciplinas: matemáticas (mediciones y cálculos de fuerza y movimiento), ciencias naturales (biomecánica, anatomía), tecnología (diseño de materiales), humanidades (trabajo colaborativo, ética) y educación ambiental. Esta transversalidad responde a lo que Zabala y Arnau (2014) denominan aprendizaje competencial, es decir, aquel que integra conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de problemas en contextos reales.

### 3.6.2.3. *Innovación educativa y sostenibilidad*

El uso de materiales reciclados conecta el proyecto con el paradigma de la economía circular (Stahel, 2016), que plantea el aprovechamiento de recursos para reducir el impacto ambiental. Además, responde a la visión de la educación para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2017), en tanto forma ciudadanos críticos, conscientes y responsables frente a los retos ecológicos del presente.

Metodológicamente, la propuesta se fundamenta en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Thomas, 2000) y en la investigación-acción participativa (IAP) (Fals Borda, 1987). Ambos enfoques se centran en el protagonismo del estudiante, el aprendizaje activo y la transformación social.

### 3.6.3. *Metodología*

El proyecto fue implementado en cinco fases principales:

1. Diagnóstico del problema: identificación de la carencia de implementos deportivos adecuados en las clases de educación física.
2. Articulación interdisciplinaria: diseño de una estrategia transversal que vinculó once asignaturas del currículo escolar, ampliando la cobertura respecto a años anteriores (cuando solo participaban cinco).
3. Diseño y construcción: elaboración de implementos deportivos a partir de materiales reciclados o de bajo costo, en equipos de trabajo guiados por docentes.
4. Prueba piloto y validación: uso de los implementos en clases, aplicando test físicos con estándares similares a los de laboratorios especializados.
5. Evaluación y socialización: sustentación de los proyectos por parte de los estudiantes, retroalimentación de docentes y exposición en ferias escolares.

El enfoque metodológico fue mixto:

- Cuantitativo, mediante instrumentos de medición del rendimiento académico y físico.

- Cualitativo, a través de entrevistas, encuestas y rúbricas que permitieron valorar percepciones, aprendizajes y motivación.

La temporalidad del proyecto fue de 18 meses, con un piloto inicial y un seguimiento en los periodos académicos de 2023 y 2024.

#### **3.6.4. Resultados**

Los resultados pueden organizarse en tres dimensiones principales:

##### *3.6.4.1. Académica*

- Incremento de la transversalidad: participación de 11 asignaturas frente a las 5 del año 2023.
- Mejora en el rendimiento académico de estudiantes, especialmente en ciencias naturales, matemáticas y tecnología, al aplicar conocimientos en un contexto práctico.
- Reducción de índices de pérdida académica en comparación con años anteriores.

##### *3.6.4.2. Pedagógica*

- Participación del 98% de los estudiantes en la construcción y presentación de proyectos.
- Incremento en la motivación hacia la educación física, percibida ahora como un espacio de innovación y no solo de práctica deportiva.
- Desarrollo de competencias STEM y socioemocionales como el trabajo en equipo, la creatividad, la autogestión y el pensamiento crítico.

##### *3.6.4.3. Sociocultural*

- Mayor conciencia ambiental y participación en campañas de recolección de materiales reciclados.
- Generación de sentido de pertenencia institucional al involucrar a estudiantes, docentes y padres de familia.

- Proyección del proyecto hacia la creación de un laboratorio escolar de pruebas físicas para la comunidad.

### **3.6.5. *Discusión crítica***

El análisis de la experiencia permite identificar tanto fortalezas como limitaciones.

Por un lado, el proyecto muestra que la educación física puede trascender la visión tradicional y constituirse en un espacio de innovación pedagógica. La interdisciplinariedad potencia aprendizajes significativos y fomenta competencias para la vida, en línea con lo planteado por Dewey (1938) y Freire (1970).

Sin embargo, persisten tensiones estructurales:

- Dependencia de la motivación estudiantil: la efectividad del proyecto está sujeta al interés y la participación activa de los estudiantes.
- Limitaciones materiales: aunque se promueve el reciclaje, algunos implementos deportivos requieren materiales que no siempre son accesibles en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.
- Sostenibilidad institucional: la continuidad del proyecto depende de la voluntad de los directivos y del compromiso docente, lo que plantea el reto de institucionalizarlo como política escolar estable.

En este sentido, el proyecto abre un debate sobre el papel de la educación física en la formación integral. Tradicionalmente relegada, esta área se revela como un espacio privilegiado para promover ciudadanía, conciencia ambiental y competencias STEM, siempre que se le otorgue el respaldo institucional necesario (Castejón-Oliva et al., 2018).

Asimismo, desde una mirada crítica, cabe preguntarse en qué medida estas iniciativas logran transformar las desigualdades estructurales del contexto. Si bien los estudiantes desarrollan habilidades y valores, las limitaciones presupuestales y las brechas sociales siguen siendo factores condicionantes.

### 3.6.6. Conclusiones

- El proyecto Depor-R-R-Tiva Volumen 2 demuestra que la educación física puede convertirse en un espacio articulador de saberes, competencias y valores, trascendiendo su enfoque recreativo.
- La transversalidad curricular fortalece los aprendizajes y promueve la integración de conocimientos de múltiples disciplinas, consolidando un enfoque STEM crítico y contextualizado.
- La estrategia pedagógica basada en el ABP y la IAP fomenta la participación, la creatividad y la conciencia ambiental, aportando a la formación de ciudadanos responsables.
- A nivel institucional, el proyecto ha incrementado el sentido de pertenencia y ha impulsado la innovación pedagógica; no obstante, requiere de políticas claras para su sostenibilidad en el tiempo.
- Desde una perspectiva crítica, la experiencia visibiliza tanto el potencial transformador de la escuela como los límites impuestos por las desigualdades sociales y los recursos disponibles.

### 3.6.7. Referencias

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Baena-Morales, S. (2020). La educación física como espacio de inclusión y transversalidad. *Retos*, 37, 1–8. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.73945>
- Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., Julián, J. A., & Zaragoza, J. (2018). Educación física escolar: Más allá de la actividad física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (422), 55–66.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. CINEP.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Stahel, W. R. (2016). The circular economy. *Nature*, 531(7595), 435–438. <https://doi.org/10.1038/531435a>

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.

### **3.7. Condición de ser maestro hoy (Intelectual orgánico, *homo sapiens ser*)**

El papel del maestro en Colombia, desde finales de 1800 hasta nuestros días, se ha venido constituyendo como ese potencial engranaje que permite la reproducción del sistema mundo moderno, el sistema educativo ha sido la herramienta más efectiva del capitalismo para perpetuar sus principios y fines, es así como en el contexto colonial, el papel del maestro variaba según la región y el sistema educativo. Generalmente, los maestros tenían la misión de impartir educación básica, inculcar normas sociales y, a veces, difundir la ideología colonial. Su papel incluía la transmisión de conocimientos y valores que reflejaran la perspectiva dominante de la potencia colonial. Sin embargo, las experiencias podían ser diversas dependiendo de la ubicación y las políticas educativas específicas de la época colonial en cuestión.

En los comienzos de 1900 se hablaba de la teoría de campo curricular, donde más que hablar de educación se hacía referencia a la capacitación y/o instrucción donde se capacitaba a los futuros operarios para que el establecimiento aumentará su capacidad de producción y se generó una gran expansión del sistema educativo instruccional que sirvió a la acentuación

del pensamiento conservador, con pensadores como Franklin Bobbitt, quien por la década de 1920 manifestaba que la educación debía ser instruccional y eficientista.

Entre la primera y la segunda guerra mundial se genera una crisis de los modelos, incluida la modernidad, ya que esta nos presentaba una visión de futuro; reza y te salvarás, estudia y vivirás mejor; etc. Es así como aparece la teoría del campo curricular. Para esa época el concepto de campo estaba relacionado con un área, la cual se delimita y se fragmenta, por ejemplo: campo de concentración, campo de trabajo. La educación no estuvo desligada de este proceso y es por dicha razón que se hablaba de áreas y materias y el maestro era visto como un administrador de conocimientos seleccionados y finamente organizados para aumentar la producción en las economías de los países.

El sistema educativo en nuestro país no ha pasado de ser una copia descontextualizada de otros países “más desarrollados”, vemos como con la constitución política de Colombia de 1991 y la ley 115 general de educación, se copió de España una tradición clásica, acomodada a las malas en nuestro contexto.

En el marco de la pedagogía decolonial, el papel del maestro implica cuestionar y desafiar las estructuras de poder y las narrativas hegemónicas. Los maestros buscan fomentar una educación que reconozca y valore las perspectivas culturales diversas, promoviendo la equidad y la justicia social. Esto implica descolonizar el currículo, cuestionar los prejuicios culturales y fomentar un diálogo intercultural. En lugar de imponer conocimientos, se busca una participación activa de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje y en la redefinición de la educación desde múltiples perspectivas.

La teoría de la hegemonía cultural, desarrollada por el pensador marxista italiano Antonio Gramsci, se centra en la influencia de las ideas y los valores en la sociedad. Gramsci argumenta que el poder no solo se mantiene a través de la coerción física, sino también mediante la construcción y difusión de una "hegemonía" cultural. La hegemonía cultural implica la dominación de las ideas, valores y normas de una clase social sobre otras, de manera que estas ideas se aceptan como comunes y naturales, en lugar de ser impuestas por la fuerza. Los grupos dominantes logran su influencia al establecer su perspectiva como la norma, lo que configura la forma en que la sociedad percibe y organiza el mundo. En el contexto educativo, la teoría de la hegemonía cultural destaca el papel de la educación y los intelectuales en la reproducción y cuestionamiento de estas normas culturales. Gramsci

(2025) propone que los "intelectuales orgánicos", como los maestros, desempeñan un papel clave al difundir y mantener la hegemonía cultural o al desafiarla y contribuir a cambios sociales.

Gramsci, abordó el papel del maestro como un "intelectual orgánico" en el contexto de su teoría sobre la hegemonía cultural. Gramsci argumentaba que los educadores no solo transmiten conocimientos, sino que también desempeñan un papel crucial en la formación de la conciencia y la cultura de la sociedad. Para Gramsci, los maestros no solo son agentes de reproducción de conocimientos, sino que también son agentes de cambio social. Deben ser conscientes de su papel en la transmisión de valores, ideologías y normas culturales. El maestro, como intelectual orgánico, contribuye a la formación de una conciencia crítica en los estudiantes, cuestionando las estructuras sociales existentes y fomentando la capacidad de análisis y reflexión. En resumen, según Gramsci, el maestro no sólo enseña contenidos académicos, sino que también participa activamente en la construcción de la cultura y la conciencia de la sociedad.

El concepto del "maestro como intelectual orgánico" se refiere a la idea de que los educadores no solo transmiten conocimientos, sino que también desempeñan un papel activo en la formación de la conciencia crítica y en la conexión entre la educación y la sociedad. Esta noción, destaca la importancia de los maestros en la construcción de una comprensión más profunda y reflexiva del mundo en sus estudiantes. Es decir que se debe pasar de un profesional pasivo pensante (*Homo sapiens-sapiens*) a uno crítico pensante (*Homo sapiens-ser*).

## CAPÍTULO 4.

### MARCO CONCEPTUAL

#### **4.1. Trascendiendo del *Sapiens-Sapiens* al *Sapiens-Ser*. Tejiendo Conocimiento con Expertos**

La discusión de Habermas (1985) sobre el papel del trabajo en la transformación del mono en hombre de Engels se centra en la importancia del lenguaje y la comunicación en la evolución humana. Mientras que Engels enfatiza el papel del trabajo en la formación de la conciencia humana y el desarrollo de la autoconciencia a través de la actividad productiva, Habermas destaca la importancia de la comunicación lingüística en la construcción de la sociedad y la cultura. Para Habermas, el lenguaje y la comunicación son fundamentales para la coordinación social y la formación de identidades individuales y colectivas.

En su teoría de la acción comunicativa, Habermas se centra en la importancia del lenguaje y la comunicación para la construcción de la sociedad y la búsqueda del entendimiento mutuo. Distingue entre dos tipos de acción: acción instrumental (orientada a objetivos individuales) y acción comunicativa (orientada al entendimiento intersubjetivo). En contraste, Marx y Engels se centran más en las estructuras sociales, el conflicto de clases y el desarrollo dialéctico de la historia, respectivamente. Habermas, por otro lado, enfatiza la importancia de la comunicación libre de distorsiones para alcanzar un consenso racional en la sociedad.

Dadas las precisiones anteriores se hace evidente que este trabajo tesisico debe abrir hilos conductores a posibilidades otras que permitan estudiar, analizar y desarrollar el pensamiento crítico decolonial en los educandos, a través de las nuevas teorías críticas de la sociedad, las cuales se estudiarán a continuación.

##### ***4.1.1. Bases Filosóficas del Pensamiento Crítico Decolonial***

De manera general, el pensamiento crítico decolonial puede ser entendido como un enfoque teórico y epistemológico que intenta cuestionar y desafiar las actuales estructuras de poder, la colonialidad del conocimiento y las formas tradicionales de pensamiento que han sido impuestas desde el siglo XV por el proceso de colonización proveniente de Europa. Este enfoque se inscribe en el denominado “proyecto decolonial”, el cual surge en el contexto de la crítica a la herencia intelectual y cultural de la colonización, especialmente en América

Latina, aunque su ámbito de penetración ha venido extendiéndose a otras regiones. Según Martínez y Guachetá (2020) la descolonización nace como respuesta a las prácticas de colonización y conquista de las comunidades y culturas de lo que hoy es nombrado como ‘América Latina’ que dio inicio, además, a la formación de un poder de orden mundial” (p. 112).

La comprensión del proyecto decolonial implica analizar los conceptos de modernidad, colonialidad y descolonialidad. Estos conceptos, estrechamente interrelacionados, forman una estructura que no solo puede ser utilizada para expresar una crítica total al proceso colonizador de la modernidad, sino también, como lo expresa Gómez (2015) un “vector creador, sanador que pone carne y tejido donde hay herida y dislocación” (p. 355). Sobre los dos primeros términos (modernidad/colonialidad) no se puede entender uno sin la presencia del otro, ya que la modernidad se fraguó a la luz de la colonialidad, tal como se refleja en los planteamientos de Mignolo (2015) cuando expresa que:

La configuración de la modernidad en Europa y de la colonialidad en el resto del mundo –con excepciones, por cierto, como el caso de Irlanda– fue la imagen hegemónica sustentada en la colonialidad del poder que hace difícil pensar que no puede haber modernidad sin colonialidad; que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, y no derivativa. (Mignolo, 2015, p. 258)

Desde esta perspectiva y siguiendo con el mismo autor, la descolonialidad:

...se propone la doble tarea de reconocer y develar las heridas coloniales ocultas bajo la retórica de la modernidad y, a su vez, propende por la curación de las heridas coloniales y por la dignificación de los haceres excluidos por el canon estético de la modernidad. (Mignolo, 2015, p. 16)

Estos argumentos son compartidos por Maldonado-Torres (2008) quien asegura que el giro decolonial pretende poner en el centro del debate la cuestión de la colonización, entendida esta como un elemento constitutivo de la modernidad. Para ello, emplea “estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser y conocer” (Maldonado-Torres, 2008, p. 66).

En el contexto educativo, centro de interés para esta investigación, cualquier pretensión emancipadora desencadena procesos de configuración de subjetividades que están sustentados en 12 premisas que alientan la praxis. Martínez y Guachetá (2020) resumen dichas premisas de la siguiente manera:

- La emancipación puede interpretarse como un proceso de subjetivación.
- La praxis crítica emancipatoria de estos tiempos se potencia y sostiene en las resistencias y en la indignación, las cuales son dos capacidades inmanentes al sujeto.
- La praxis crítica emancipatoria exige enseñar a diferenciar entre la Política, en tanto posibilidad de lo político, y las políticas que actúan como agencias de cooptación y sujeción.
- Materializar la praxis crítica emancipatoria exige desvelar los principios del modelo económico y tomar posiciones radicales de rechazo radical para construir otros horizontes.
- La praxis crítica emancipatoria exige “adentrarse” en el conocer y transformar la realidad social desde lo local.
- La praxis crítica emancipatoria apuesta por la “toma de conciencia” y por eliminar todas las formas de discriminación para construir otros referentes.
- La praxis crítica se ejerce desde los márgenes, en el límite y en las Fronteras.
- Las subjetivaciones críticas se configuran en y desde la experiencia de los sujetos.
- La praxis crítica emancipatoria produce entramados con las pedagogías críticas latinoamericanas.
- La praxis crítica emancipatoria se sostiene con acciones en red desde la micropolítica y las prácticas instituyentes.
- Trabajar por la emancipación de los condicionamientos actuales exige ampliar la mirada a otros vectores de la formación.

- Educar para la emancipación social es asumir los postulados de una educación militante comprometida con el cambio social.

Es así, como el pensamiento crítico decolonial conlleva la pretensión de trascender desde la descolonización política a la descolonización epistémica. Implica superar la forma como el lenguaje ha sido estratégicamente dispuesto en el ámbito institucional de la educación, para articular y consolidar los dispositivos de poder y control de los sujetos, pero comporta, además, modificar la noción tradicional del ‘pensamiento crítico’ centrado en el desarrollo de capacidades intelectuales y habilidades cognitivas que, si bien son esenciales en la formación de los sujetos, no siempre aborda las preocupantes y negativas condiciones de la realidad social que generan explotación, exclusión, desigualdad y opresión; tampoco provoca subjetivaciones que inviten a luchar por la emancipación de estas condiciones sociales que tienden a naturalizarse (Martínez & Guachetá, 2020).

En este sentido, en el pensamiento crítico decolonial, ajeno al pensamiento crítico de la Escuela de Frankfurt, convergen asuntos centrales como el rechazo al modelo de economía de mercado, al pensamiento hegemónico y a las prácticas de dominación que históricamente se han instalado en el contexto latinoamericano. Diferentes teóricos han expresado sus puntos de vista sobre este objeto de estudio desde distintas miradas, pero todas ellas coincidentes en cuanto al rechazo categórico a la racionalidad económica sustentada en el capitalismo, y a la persistencia de los procesos de colonización y dominación en la región. Al respecto, algunos autores asocian estas prácticas con un proceso eurocéntrico de colonización (B. De Sousa, 2010; Mignolo, 2015; Quijano, 1992), mientras que otros lo entienden como un fenómeno que es propio del sistema capitalista (Echevarría, 2011; Grosfoguel, 2018; Vargas, 2009), llegando incluso a proponerse una teoría sociológica de la explotación en la que se argumenta que:

El desarrollo del imperialismo y el colonialismo transfiere a los países dominados el empobrecimiento original de las clases trabajadoras, y pesa sobre el conjunto de los países coloniales y semicoloniales, y de los grupos y clases sociales que resienten la explotación nacional. (González Casanova, 2006, p. 233)

Al entender que el pensamiento crítico decolonial cuestiona y pone en tensión las concepciones de las teorías postcoloniales ya establecidas, su análisis se debe entender desde sus tres líneas constitutivas: la teoría de la dependencia, la pedagogía del oprimido y la filosofía de la liberación. Para tales efectos, a continuación, se realiza un viaje epistémico a través de las aportaciones teóricas de sus principales representantes.

#### ***4.1.2. La Teoría de la Dependencia***

La teoría de la dependencia es una corriente de pensamiento político-económico que se desarrolló en Latinoamérica para intentar explicar los niveles persistentes de subdesarrollo en esa región, situando las economías nacionales dentro de su contexto económico global (Schmidt, 2018) La idea central alrededor de la cual gira esta teoría es que los flujos globales de capital estructuran tanto el desarrollo como el subdesarrollo, contradiciendo de este modo a la teoría dinámica del crecimiento en la que se postula que las naciones atraviesan etapas sucesivas de crecimiento y desarrollo económico, desde sociedades agrarias tradicionales hasta alcanzar una economía nacional orientada a la producción en masa de bienes de consumo (Rostow, 1993).. Se observa así que la teoría de la dependencia, tal como lo señala Cerutti (2014) surge como una superación de las teorías desarrollistas y como una crítica a la teoría de la modernización.

Según la teoría de la dependencia, el subdesarrollo experimentado en América Latina y en otros lugares es el resultado directo de la intervención del capital, más que de la ausencia de inversión. Al respecto, Prebisch y Martínez (1949) luego de estudiar la inserción latinoamericana en el sistema económico mundial, tomando como base el concepto “centro-periferia”, plantea la hipótesis de que, a largo plazo, el deterioro de los términos de intercambio de los bienes primarios incrementaba la concentración de la renta en los países del centro industrializado, reforzando de ese modo una estructura asimétrica en las relaciones de poder. El autor afirmaba que, mediante el intercambio internacional, los países de producción primaria obtenían su parte de ganancias como fruto de esa relación, por lo que no necesitaban industrializarse, pero “su menor eficiencia les haría perder irremisiblemente las ventajas clásicas del intercambio” (Prebisch & Martínez, 1949, p. 349).

A partir de esta idea y bajo la creencia de que se podía lograr un nivel de vida más alto mediante una intervención política específica, se propuso la intervención activa del

Estado para impulsar el proceso de industrialización. Con este enfoque del desarrollo centrado en la intervención del Estado coinciden Cardoso y Faletto (2007), argumentando que la organización de los mercados nacionales internos y los acuerdos políticos nacionales podían afectar el grado de dependencia. Al respecto, Cardoso defiende la existencia de tres vertientes que aportan al surgimiento de la noción de dependencia: (1) los estudios realizados sobre los obstáculos que dificultan el desarrollo nacional; (2) los estudios actuales sobre el capitalismo internacional desde una perspectiva marxista; y (3) el análisis clasista de la historia Latinoamericana. De este modo, según Cardoso, la teoría de la dependencia no es una alternativa a la teoría del imperialismo, sino más bien un complemento, “una corriente intelectual preocupada por una problemática común” (Cerutti, 2014, p. 120).

Otra perspectiva que se inscribe en la teoría de la dependencia aboga por la implantación de una economía socialista para “escapar de una relación de explotación y dependencia con los países centrales” (Knutsson, 2009) ya que, según el autor, al ocupar las naciones latinoamericanas un nicho específico dentro de la división global del trabajo, la hegemonía económica del Norte global sólo podría verse alterada si se desafía al modo de producción capitalista. Otra corriente de pensamiento dentro de la teoría de la dependencia latinoamericana es el análisis de los sistemas-mundo, con el que se busca explicar el cambio económico global que ha venido evidenciándose lo largo de los siglos, incluyendo el proceso de incorporación al sistema-mundo capitalista, así como el auge y el declive de las entidades políticas hegemónicas (Chase-Dunn, 2001). Esta rama intelectual amplía la idea de que “una economía política global estructura la desigualdad dentro y entre los Estados-nación contemporáneos” (Schmidt, 2018, párr. 6).

Todas estas corrientes, de uno u otro modo, han criticado las teorías convencionales del desarrollo y han señalado la existencia de “un problema teórico de indudable importancia política, tal como lo es la posición teórica del 'problema nacional' en el cuadro de las relaciones de producción y de las relaciones de clase” (Cerutti, 2014, p. 126); sin embargo, a pesar de su carácter aparentemente globalizante, la idea de la dependencia revela una ambigüedad, ya que puede ser entendida desde la perspectiva de las relaciones externas, pero también como una dependencia estructural que combina lo interno/externo. Por este motivo, Cardoso y Faletto (2007) insisten en que no cabe hablar de dependencia como una noción totalizante, sino que debe hacerse referencia a situaciones concretas de dependencia. Para

estos autores, con la teoría de la dependencia se intenta realizar un análisis integrado del desarrollo que subsane las deficiencias de enfoques economicistas y sociologistas, vistos de forma separada, ya que “el desarrollo es, en sí mismo, un proceso social; aun sus aspectos puramente económicos transparentan la trama de relaciones sociales subyacentes” (Cardoso & Faletto, 2007, p. 11).

En síntesis, a continuación, se señalan algunos elementos que constituyen la autoimagen de la teoría de la dependencia, tal como los presenta Cerutti (2014, pp. 145-146).

La "teoría" se ubica entre una postura ingenua frente al imperialismo, que olvida las condiciones de reproducción interna de la dependencia, y frente a un marxismo "ortodoxo", que olvida la contradicción centro/periferia y no opera bien con el concepto de contradicción en última instancia.

- Es una teoría que supera a todas las anteriores explicaciones intentadas del subdesarrollo, las cuales funcionan como sus contra-imágenes.
- El punto central de esta teoría es el cuestionamiento de la estructura global de la sociedad.
- Se ve a sí misma como efecto de las luchas de liberación del "pueblo".
- Una de sus tareas es historiar el subdesarrollo. Esa historia, dividida en tres etapas sin incorporar la etapa "imperialista" tal como es definida por los clásicos, lleva a concluir que el enfrentamiento o contradicción "básica" se da en el "centro" entre burguesía y proletariado, y en la "periferia" o países subdesarrollados como enfrentamiento centro imperial/periferia subdesarrollada.
- Un concepto importante para designar el subdesarrollo es el de "Tercer Mundo": ámbito geohistórico donde el "pueblo-nación" se enfrenta con los "imperios de turno".
- Esta descripción histórica se realiza sobre la base de la distribución y el intercambio.

#### ***4.1.3. La Pedagogía del Oprimido***

La Pedagogía del Oprimido es un enfoque teórico educativo centrado en las ideas de opresión y liberación, en la que se sostiene que, de manera general, la educación tradicional reproduce relaciones de poder y opresión, perpetuando la dominación de ciertos grupos sobre

otros (Freire, 2005) por lo que este autor propone un nuevo enfoque educativo orientado a empoderar al estudiantado y promover la conciencia crítica. Según Freire, el mundo actual está arraigado en una ideología de opresión, en la que los opresores buscan transformar la mentalidad de los oprimidos para que se adapten mejor a la situación, lo cual permitirá una mejor forma de dominación.

Freire define la opresión como “cualquier situación en la que el sujeto 'A' explota objetivamente al sujeto 'B' y obstaculiza su búsqueda de autoafirmación como persona responsable”. Para este autor, tal condición interfiere con la pretensión que tiene todo individuo a ser plenamente humano, ya que el interés de los opresores es transformar todo lo que les rodea en un objeto de su dominación. De allí surge la necesidad de cosificar a los humanos, la cual está impulsada por una perspectiva materialista del mundo y por la creencia de que la humanidad es una ‘cosa’ que puede ser poseída como un derecho exclusivo. Esta cosificación de la humanidad, junto con modelos de educación acríticos, hace que los oprimidos asuman una posición inferior a partir de la cual internalizan la imagen del opresor y adoptan sus directrices, siendo temerosos de la libertad.

Es precisamente en este aspecto donde radican los fundamentos teóricos que permean la obra de Freire; más concretamente en lo que él denomina: “la contradicción opresor-oprimido” (Freire, 2005, p. 43) ya que los oprimidos asumen una postura de "adherencia" al opresor, que les conduce, en su búsqueda por la liberación, a una identificación con su contrario. Al mismo tiempo, tal contradicción podría entenderse por el hecho de que el oprimido, al buscar su liberación, lucha por asumir el rol de opresor, cayendo en una contradicción porque su acto carece de reflexión y no se percató de que, al asumir ese papel, se convierte también en un individuo deshumanizante (Tovar-Bohórquez, 2015).

Para Freire, educar es más que una simple transmisión de conocimientos, llegando a entenderla como la continua construcción de un mundo común. De allí que el planteamiento central de este enfoque pedagógico es el de concienciar y politizar a la sociedad para formar sujetos capaces de transformar su realidad y lograr la liberación; todo ello utilizando una metodología que esté determinada por el contexto social.

En el pensamiento freiriano, el diálogo es una condición indispensable para la emancipación del hombre (Gonfiantini, 2013). De hecho, el mismo Freire, haciendo alusión a su pedagogía liberadora, sostiene que esta está centrada en un liderazgo revolucionario que,

“en vez de sobreponerse a los oprimidos [...] establece con ellos una relación permanentemente dialógica” (Freire, 2005, p. 25).

En su obra, Freire siembra la idea de que una sociedad organizada bajo relaciones de dominación y opresión, no puede ser un espacio adecuado para la verdadera existencia, por lo que el oprimido tiene la responsabilidad de liberarse a sí mismo y, al hacerlo, libera al opresor. Más adelante advierte que:

...hasta el momento en que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión “aceptan” fatalistamente su explotación. Más aún, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo. (Freire, 2005, p. 67).

Las ideas anteriores permiten inferir que una condición necesaria para que el oprimido se libere es la de generar prescripciones propias que guíen su comportamiento de manera autónoma y responsable.

Desde la pedagogía del oprimido, la educación tradicional sólo sirve para reproducir los valores de la clase dominante e intentar convencer a los oprimidos para que no impugnen el sistema. Sobre este particular, Freire compara las dinámicas del neocolonialismo como una invasión cultural que impone determinados valores y costumbres que no permiten la penetración de expresiones alternas (Cano, 2021). Así, Freire compara al educador con el opresor, y al estudiante con el oprimido. En esta relación, la labor del educador se limita a dar un discurso que reproduce su visión del mundo y que deberá ser memorizado por el estudiante. Desde esta mirada al hecho educativo, la discusión en el aula es estrictamente monológica (Beckett, 2014), ya que se considera al educando como un mero recipiente en el que se deposita información.

Para Freire, la opresión sólo se puede revertir mediante el cuestionamiento de lo que actualmente se asume como verdadero. Para ello se requiere imaginar una nueva versión de lo que podría ser mediante la participación reflexiva y total de los oprimidos en el proceso educativo. Implica reconfigurar las relaciones entre estudiantes y docentes, reconociendo que ambos agentes pueden aprender unos de otros en un proceso dialógico, trabajando juntos para

construir planes de estudio basados en las realidades de los estudiantes e informados por el conocimiento crítico de los profesores (Gomes, 2022).

Desde esta mirada, Freire propone un modelo de educación centrado en el diálogo que asegure un currículo construido a partir de la visión que los estudiantes tienen del mundo. En este escenario pedagógico, el rol de los profesores y estudiantes es identificar las ideas, valores y problemas que deben ser analizados críticamente para hallar formas en los que podrían resolverse. De esta manera, según el pensamiento de Freire, el énfasis en la resolución de problemas garantiza que el proceso educativo se centre en la búsqueda de soluciones específicas a problemas locales que sean relevantes para los estudiantes, lo cual conduciría a superar la situación de opresión mediante acciones transformadoras que puedan crear una nueva situación que haga posible la búsqueda de una humanidad más plena (Freire, 2005).

De este modo y tal como apunta Margonis (2003) es a través del diálogo y la praxis como Freire esperaba que los adultos oprimidos llegarán a confiar en el poder de su conciencia crítica y solidaria. Sin embargo, esta posición está siendo cuestionada hasta el punto de que Bowers (1983), por ejemplo, argumenta que la mentalidad cultural que subyace en la pedagogía de Freire, conduce a un modo de conciencia modernizador y occidentalizador que podría promover la influencia hegemónica de la cultura occidental. Otra crítica a los postulados de Freire es vertida por Ellsworth (1989), quien luego de afirmar que “el concepto de pedagogía crítica supone un compromiso por parte del profesor hacia el fin de la opresión del estudiante” página 309, cuestiona la visión de los educadores críticos quienes descuidan las formas en que los patrones discursivos de la sociedad actual ya privilegian al maestro y refuerzan su autoridad, incluso cuando intentan ser igualitarios. De esta manera, Ellsworth resalta la complejidad de educar para la liberación, planteando dudas sobre cuestiones como el empoderamiento, el diálogo y la reflexión crítica, entendidas como factores de cambio social.

En cualquier caso, las críticas a la pedagogía del oprimido no contradicen la visión de Freire en cuanto a que “el oprimido debe liberarse a sí mismo [...] lo cual implica, por un lado, una transformación personal y, por el otro, una transformación de las condiciones en las que se vive, esto es, del mundo” (Tovar-Bohórquez, 2015, p. 169). No obstante, si se considera que en el aula tradicional el opresor (docente) es quien tiene la responsabilidad de

iniciar la lucha por la liberación, este también deberá sufrir una transformación que le permita liberarse y, con ello, facilitar la liberación de los oprimidos (estudiantes), por lo que dicha liberación sólo podrá lograrse cuando el opresor y el oprimido se unan para luchar en favor de la humanización de la sociedad.

#### ***4.1.4. La Filosofía de la Liberación***

La filosofía de la liberación emerge del sustento teórico que brindan la sociología y la economía de la dependencia latinoamericana, formando parte de un mismo movimiento del pensar (Cerutti, 2014). Se trata de una evaluación crítica de las éticas contemporáneas con el propósito de desarrollar una ética centrada en lo que Dussel (2013) denomina “las víctimas”. En este contexto, Dussel intenta reconstruir filosóficamente la racionalidad de las comunidades que experimentan diversas formas de exclusión, ya sea material o formal; a pesar de tales adversidades, dichas comunidades expresan de manera histórica y concreta su determinación para superar dichas condiciones.

Esta teoría, según De Oliveira (2009), se interpreta como una forma de lectura filosófica que busca introducir a América Latina en la producción de conocimiento. Sus problematizaciones se enfocan en el ámbito de las necesidades y soluciones locales para satisfacer las demandas del continente. De acuerdo con el autor, la génesis de esta filosofía radica en la crítica constante al concepto ontológico de dominación y al mito de la modernidad. Estas críticas cuestionan la aparente totalidad impuesta por las visiones de los países del Norte, que ignoran las realidades de las naciones colonizadas.

De este modo, la filosofía de la liberación se presenta como un sistema filosófico radical, ya que no se conforma con la superficialidad de los datos del sistema actual, sino que propone una mirada intencional centrada en América Latina (De Oliveira, 2009), la cual representa el contexto discursivo en el que Dussel fundamenta sus ideas, caracterizada por sus profundas desigualdades, la pobreza extrema, la violencia y la confluencia de rasgos culturales típicos. Desde su esquema de pensamiento, Dussel rechaza la idea totalizadora de un hombre universal, ya que no existe un solo tipo de hombre o mujer, sino que, en su lugar, emerge la categoría de víctima (De Oliveira, 2009).

El pensamiento de Dussel encuentra sustento en la idea de que las víctimas se encuentran inmersas en un sistema en el cual son explotadas, pero al mismo tiempo son

adiestradas para que sigan siendo objeto de explotación. Esta dualidad dificulta el desarrollo de una conciencia liberadora, por lo que su teoría tiene la capacidad de alertar a los individuos acerca de su situación a fin de que puedan alcanzar la emancipación (Dussel, 2007). Para González (2019), la filosofía de la liberación es, esencialmente, una formulación ética construida desde la alteridad de la víctima, lo cual supone:

...una concepción antropológica compleja, donde el ser humano es entendido como un ser corpóreo-social-cultural-histórico; consecuente con tal formulación antropológica, la ética de la liberación piensa las condiciones de posibilidad para que esta complejidad humana pueda desplegarse en toda su completitud y riqueza. (González, 2019, p. 6)

La filosofía de la liberación concibe la praxis de liberación como el punto de partida esencial y el marco hermenéutico para una reflexión humana radical, fundamentada en las contribuciones analíticas de las ciencias humanas, sociales y culturales. Esta perspectiva filosófica se encuentra arraigada en la praxis liberadora desde una perspectiva latinoamericana, y busca contribuir teóricamente a dicho proceso abordándolo como un fenómeno integral y humano (Scannone, 2009), De hecho, el mismo Dussel afirma que: “la filosofía de la liberación, aunque es un método de un pensar teórico, guarda sin embargo analogía con el conocer práctico” (Dussel, 2013, p. 204).

La filosofía de la liberación de Dussel, arraigada en las experiencias y realidades de América Latina, ofrece un marco que desafía las normas y hegemonías que históricamente han subyugado a quienes están fuera del paradigma occidental, y plantea alternativas para reconocer y rectificar los desequilibrios sistémicos que durante siglos han favorecido una visión eurocéntrica del mundo. Tanto es así que, además de desviarse de las perspectivas dominantes, Dussel reconoce que una filosofía capaz de emancipar a las personas no puede derivarse del pensamiento europeo ni de teorías omnicomprensivas que surjan del núcleo central.

En consecuencia, tal como lo afirma Caselas (2009), Dussel critica la filosofía alemana, particularmente en su conexión con el consensualismo/procedimentalismo de Jürgen Habermas y Karl Otto Apel. Según Caselas, esta crítica surge del razonamiento discursivo de Habermas, que postula el consenso como una afirmación de validez moral, implicando que todo individuo tiene derecho a entablar relaciones comunicativas con los

presupuestos de libertad, igualdad y dignidad. Al respecto, Dussel sostiene que, en términos políticos, la suposición de validez de Habermas se queda corta, ya que el contexto histórico revela una negación de la libre expresión a los sujetos colonizados durante ese período.

En tal sentido, la filosofía de la Liberación emerge como un esfuerzo teórico y político encaminado al reconocimiento de los sujetos como víctimas de un proceso de exclusión. Este reconocimiento no se refiere tan sólo a los opresores, sino que también incluye el propio reconocimiento o conciencia de su condición de víctimas debido a la marginación en los sistemas económicos, sociales y políticos, lo cual implica la negación de su corporalidad y la afectación de su sensibilidad (Couto & Carrieri, 2018). De esta manera, el autor hace referencia a los individuos que se encuentran oprimidos al no poder liberarse de su condición de vulnerabilidad.

Las categorías centrales con las que Dussel sustenta y contextualiza la filosofía de la liberación son: la totalidad, la exterioridad, la alienación, la mediación de las relaciones humanas con sus homólogos, proximidad y, finalmente, la liberación. La totalidad representa la manifestación del poder dominante de aquellos cuyas voces prevalecen en relación con la realidad existente y la concepción de cómo debería ser la sociedad (Dussel, 2013). El autor define esa totalidad como la voz que adquiere supremacía y silencia a todas las demás. Se trata del conocimiento central, la comprensión ontológica que se posiciona como la verdad incuestionable de quienes se perciben como superiores.

En su teoría, Dussel se manifiesta radicalmente contrario a esta totalidad ya que emerge del supuesto de que los europeos albergan la creencia de su superioridad debido a su racionalidad y su avanzada tecnología y poderío militar. Bajo estas premisas, los europeos comparan su nivel de vida con el de otros pueblos a los consideran inferiores debido a su condición de subdesarrollo. Así, desde la perspectiva europea, la condición humana implica vivir en condiciones de vida superiores, más racionales y respaldadas por el progreso científico, la tecnología y los modos de producción. De esta concepción surge la idea de elevar el estatus de humanidad de acuerdo con las formas de vida europeas para aquellos que son percibidos como inferiores o poseedores de ocupaciones primitivas. En este contexto, conquistar se convierte en sinónimo de humanizar, incluso si se logra mediante la fuerza (Dussel, 2013).

En cuanto a la segunda categoría, la exterioridad se refiere a los individuos que no se ajustan a la totalidad establecida o que están excluidos de ella. En la condición de exterioridad, la humanidad carece de un fundamento moral universal (Dussel, 2013). Según De Oliveira (2009), la conquista de América Latina se llevó a cabo a través de la práctica de conquistar la periferia no humana, originada en la inmoralidad. Desde ese punto de vista, Dussel entiende que una filosofía que pueda liberar a los pueblos no surgirá del pensamiento europeo ni de teorías totalizadoras provenientes del centro, por lo que la filosofía de la liberación no pretende la inclusión de los sujetos en la totalidad, sino la ruptura de esa totalidad por parte de aquellos sujetos que se encuentran en los márgenes.

La alienación es la tercera categoría en la que Dussel fundamenta su filosofía de la liberación. Afirma el autor que la dominación de la víctima se manifiesta como un proceso histórico que perdura a través de la posesión transmitida de generación en generación. Comenzando con la apropiación del espacio geográfico, el dominio se extiende hacia la posesión de propiedades, animales e incluso personas bajo condición de esclavitud. Según De Oliveira (2009), la propiedad es lo que confiere estatus al individuo, más allá de las características intrínsecas de la persona. En este contexto, el valor de una persona depende en mayor medida de las propiedades que posea, y no tanto de la dedicación o disciplina individual. Bajo estas circunstancias, este enfoque representa un proyecto de vida en el cual el sistema de propiedad crea castas que conforman una totalidad alienante que separa a las víctimas de su historia y cultura, incorporando sus cuerpos como instrumentos.

Siguiendo con De Oliveira (2009), este proyecto no solo genera víctimas, sino que también reproduce la presencia de nuevos colonizadores a medida que adquieren propiedades que los elevan a un estatus similar. Así, según Dussel (2013) el ethos de los hombres ha internalizado la lógica de la dominación, del imperio individual, fundamentado en el mito de la conquista como virtud. En esta línea, poseer un imperio, acumular riquezas y tener subordinados se convierte en un objetivo significativo para aquellos que buscan esta condición como sinónimo de valor y prestigio.

La cuarta categoría aborda la mediación de las relaciones humanas con sus semejantes. Según Caselas (2009) quien hace referencia al pensamiento de Dussel, el principal problema de la estructura social radica en que concebimos los sistemas económicos y políticos sin prestar atención significativa a las diversas situaciones de vulnerabilidad

social. En este contexto, el ser humano no reconoce al Otro como un igual, sino más bien como un objeto situado espacialmente en la totalidad, con un propósito o valor de uso específico. Para Dussel (2013), la exterioridad de los latinoamericanos, indígenas, asiáticos y todas las demás víctimas de la totalidad no puede superarse sin establecer diferentes formas de interacción social. Aunque estos actores son considerados como entidades, más no como sujetos, la relación de explotación y dominación tiende a perpetuarse, dificultando con ello la posibilidad de que tal relación sea reconocida.

La proximidad, como siguiente categoría para comprender la filosofía de la liberación, se refiere a la apreciación de las relaciones humanas con otros seres humanos. Dussel (2013) sostiene que la relación que interesa es aquella que se establece al superar las distancias que nos separan del *Otro* en el ámbito afectivo, siendo radicalmente contraria a la proxémica, que surge de la totalidad que establece una dualidad de existencia entre los sujetos y sus contrapartes, de manera que el *Otro* no es percibido como un sujeto, sino como un objeto. En este sentido, la proxémica se manifiesta como lo opuesto a la proximidad, e implica estar cerca de un objeto que no es humano y que, por lo tanto, puede ser comprado, usado y dominado (De Oliveira, 2009).

Finalmente, la liberación se enfoca en la posibilidad de que el individuo tome conciencia de su condición externa, reconozca a los demás como víctimas y logre la emancipación de los oprimidos (Dussel, 2013). En relación con esta posibilidad, Dussel cree que las organizaciones desempeñan un papel fundamental en el proceso de liberación, ya que se requiere un esfuerzo dialéctico para contrarrestar la condición de los silenciados, seguido por un esfuerzo analítico que permita tomar una posición al lado de las víctimas. También implica analizar las prácticas que perpetúan las exterioridades y, finalmente, exige poseer una capacidad tecnológica o un diseño organizacional que facilite una liberación efectiva. Desde esta mirada, actuar en función de la liberación implica un compromiso ético con el cambio social y la inclusión de aquellos que han sido excluidos de los procesos productivos.

A través de estas categorías, Dussel (2013) sustenta que la liberación se produce mediante la transformación de la sociedad, la cual solo podrá ser reconstruida dando voz al Otro a través del diálogo. Desde la perspectiva de los oprimidos, la búsqueda de los medios para emanciparse de la totalidad implica una resistencia política frente al sistema, mientras que, desde el punto de vista de los opresores, la liberación significa reconocer su

responsabilidad en la construcción de la totalidad y en el mantenimiento del mito de la modernidad (Caselas, 2009).

Sobre este particular se ha argumentado que la posibilidad de articulación de los excluidos será mayor en la medida que se logre entender que todos somos parte de una única comunidad de víctimas, por lo que cuanto más segregadas sean las agendas de las luchas entre movimientos sociales organizados, mayor será también la dificultad de reconocer las limitaciones impuestas por la totalidad (Couto & Carrieri, 2018). No obstante, la filosofía de la liberación, como fenómeno ideológico, ha sido duramente criticada al evidenciar las contradicciones de esta forma de pensar, ya que la acción decolonial es presentada como norma aplicable a cualquier proceso histórico de exclusión, marginación y colonización, lo cual reproduce el discurso de poder que se pretende rechazar al implicar, necesariamente, “un lugar de poder desde donde lo oprimido juzga la historia y el mundo de la vida del opresor” (Rengifo-Carpintero & Díaz-Caicedo, 2021, p. 1).

## **4.2. Cosmologías Otras. *Homo Sapiens-Ser* en Alteridad y Otredad**

### **4.2.1. *Entretejiendo Mundos***

“Cosmologías otras” es un término que se refiere a concepciones alternativas del universo y su origen que difieren de las teorías científicas dominantes. Estas pueden incluir creencias religiosas, mitológicas o filosóficas sobre la naturaleza del cosmos y cómo surgió. Algunas culturas y tradiciones tienen sus propias cosmologías que pueden ofrecer interpretaciones únicas y diversas sobre la existencia y el propósito del universo.

En Colombia, al igual que en otras partes del mundo, hay diversas cosmologías que se exploran desde la astronomía. Estas pueden incluir las visiones indígenas sobre el universo, como las cosmologías de los pueblos Kogi, Misak, Muisca y otros grupos étnicos que han habitado el territorio colombiano. Estas cosmologías a menudo se entrelazan con la astronomía moderna, proporcionando perspectivas únicas sobre el cosmos y su relación con la tierra y la humanidad. Además, la astronomía contemporánea en Colombia se desarrolla en instituciones académicas y centros de investigación que estudian fenómenos cósmicos desde una perspectiva científica.

La astronomía sigue siendo importante en muchas comunidades indígenas en Colombia, donde se mantiene viva a través de tradiciones ancestrales y prácticas culturales.

Para algunas comunidades, la observación de cuerpos celestes como el sol, la luna y las estrellas sigue siendo fundamental para el calendario agrícola, las festividades y las creencias espirituales. Además, hay esfuerzos para preservar y revitalizar el conocimiento astronómico indígena mediante programas educativos y proyectos de investigación que colaboran con las comunidades locales.

Los pueblos indígenas son poseedores de una gran diversidad de culturas, tradiciones, idiomas y sistemas de conocimiento únicos. Tienen una relación especial con sus tierras y tienen diversos conceptos de desarrollo basados en sus propias cosmovisiones y prioridades.

En el departamento de Cundinamarca habitan 5.303 indígenas de las etnias Muisca, Kichwas y Jeruriwa Yukuna. Los pueblos indígenas Muisca, tuvieron su origen en el altiplano cundiboyacense, ubicando su desarrollo en el municipio de Soacha.

Uno de los lugares más representativos para esta cultura es el salto de Tequendama, el cual cuenta la leyenda que surgió muchos años atrás; un dios venido de otras tierras, llamado Bochica, clavó una vara de oro y rompió la roca del Tequendama, gracias a esto, una gran inundación se convirtió en una cascada y luego en una corriente que traería prosperidad a los Muisca, que agradecieron esta bendición.

Los Pijao, provenientes del departamento del Tolima, actualmente están divididos en cientos de comunidades y cabildos que han llegado al interior y otras regiones del país. En la parte del sur de la capital, con exactitud Soacha–Cundinamarca, desde hace más de 20 años se encuentran dos comunidades indígenas Pijao: El cabildo indígena la Diosa Dulima y la Comunidad Bochica Etnia Pijao, quienes debieron migrar por la violencia colombiana en distintas partes del país.

Han buscado el reconocimiento por parte del Ministerio del Interior, mediante un documento que les permitirá realizar gestiones más concretas ante entidades estatales de orden local, departamental y nacional, algo que no han podido lograr pues requiere de un *«Largo proceso y apoyo local de las autoridades»*.



Jhon Jairo Ducuara gobernador de la comunidad Bochica Etnia Pijao en Soacha

EL Gobernador Jhon Jairo Ducuara, clarifica, con respecto al tema cultural en cuanto a su lengua nativa pijao, que se considera que, las personas que hablen este idioma son reconocidas como nativos de su cultura, ya que estos grupos no tienen fronteras y hablan este dialecto a nivel nacional y aunque los conquistadores españoles pretendieron extinguirla enseñando el idioma español, esta ha trascendido generación en generación, y actualmente esta comunidad en Soacha, conserva más de 230 palabras de este idioma además de enseñarla en espacios pedagógicos a niños y jóvenes.

#### **4.2.2. Tradiciones latentes Pijao**

Pese a que se han tenido que adaptar a la cultura del interior, han venido realizando importantes ejercicios para no perder su identidad y, sobre todo, compartirla con las nuevas generaciones para mantener la cultura Pijao.

Por ello, en cuanto a sus usos y costumbres mantienen los bailes indígenas que son influenciados por su origen tolimense entre ellos: Sanjuanero, Bambuco, Matachín, bailes que por más de 70 años han alegrado y contado historias, estas representaciones también son

rituales hacia sus ancestros y especialmente para la madre tierra en reuniones, mingas o comunidades.

La alimentación está basada en lo que ofrece la madre naturaleza, rechazan cualquier comida con químicos, la gran cantidad de alimentos consumidos tiene sus raíces en Cundinamarca, Huila y Tolima, como el maíz, el tamal, la lechona, pescados, que ellos mismos tratan de sembrar para el debido consumo, de allí el gran amor que le tienen a la tierra.

En materia deportiva la comunidad ha practicado algunos juegos ancestrales que hoy en día, niños del municipio reconocen y practican, pero no saben que son tradicionales como las carreras de costales, las pikis y atrapados; y el turmequé o tejo, que tiene la misma finalidad y en el que el grupo Bochica ha logrado ganar varios torneos a nivel local.

Pese al estar inmersos en una cultura y un territorio que nos es el suyo, son conscientes que el amor por la tierra donde lleguen, siempre será más importante que cualquier otra cosa y sobre todo el mantener la esencia del pueblo Pijao que desde muchos años se han caracterizado por ser personas trabajadoras, guerreras y con un sentido de pertenencia y respeto por la Madre Tierra, Madre naturaleza.

#### **4.3. Transitando de las Cosmogonías a las Cosmologías**

Las cosmogonías y cosmologías ancestrales son narrativas y sistemas de creencias desarrollados por culturas antiguas para explicar el origen del universo, la naturaleza del cosmos y el lugar del ser humano en él. Aunque cada cultura tiene sus propias historias y estructuras, hay ciertos temas y elementos comunes.

Las cosmogonías son relatos sobre el origen del universo. Estas historias suelen incluir la creación del mundo, los dioses y otros seres sobrenaturales, así como la formación de los elementos naturales. Ejemplos notables incluyen:

1. Cosmogonía Griega: - Teogonía de Hesíodo: Relata el origen del cosmos a partir del Caos primigenio, seguido por la aparición de Gea (la Tierra), Urano (el Cielo) y otros dioses primordiales.
2. Cosmogonía Mesopotámica: - Enuma Elish: Narra cómo el dios Marduk derrota a la diosa del caos Tiamat y crea el mundo a partir de su cuerpo.

3. Cosmogonía Egipcia: - Heliopolitana: Describe cómo el dios Atum emerge de las aguas primordiales y da origen a otros dioses a través de la masturbación o el escupitajo.
4. Cosmogonía Maya: - Popol Vuh: Relata la creación del mundo por los dioses gemelos Hunahpú e Ixbalanqué, y las sucesivas etapas de creación de la humanidad.

Las cosmologías son sistemas de creencias que explican la estructura y el funcionamiento del universo. Mientras que las cosmogonías se centran en los orígenes, las cosmologías abarcan la organización del cosmos y su relación con la vida humana. Ejemplos incluyen:

1. Cosmología Griega: - Los filósofos presocráticos, como Tales y Anaximandro, propusieron que el universo estaba compuesto de elementos fundamentales (agua, aire, fuego y tierra) y estaba gobernado por leyes naturales.
2. Cosmología Hindú: - Vedas y Puranas: Presentan un universo cíclico con eras (yugas) que se repiten en vastos periodos de tiempo, y describen una estructura cósmica con múltiples niveles de existencia.
3. Cosmología China: - taoísmo: Propone que el universo está en un estado de flujo constante y se organiza según el principio del Tao, con el yin y el yang representando fuerzas opuestas y complementarias.
4. Cosmología Andina: - Los incas y otras culturas andinas creían en un universo organizado en tres planos: el Hanan Pacha (mundo de arriba), el Kay Pacha (mundo del medio) y el Ukhu Pacha (mundo de abajo), con la vida humana interconectada con estos niveles.

A pesar de sus diferencias, muchas cosmogonías y cosmologías comparten elementos comunes:

- Dualidad: Muchas tradiciones incluyen dualidades fundamentales (luz y oscuridad, orden y caos). - Ciclos: El tiempo cíclico es una característica común, con eras o edades que se repiten.

- Elementos Naturales: El mundo se compone de elementos fundamentales (agua, tierra, fuego, aire).
- Seres Sobrenaturales: Dioses, espíritus y seres sobrenaturales juegan roles cruciales en la creación y el mantenimiento del cosmos.
- Relación Humana: El lugar del ser humano en el cosmos y su relación con las fuerzas naturales y sobrenaturales es un tema central. Las cosmogonías y cosmologías ancestrales no solo proporcionaban una explicación del universo, sino que también ofrecían un marco para la vida espiritual, moral y social de las culturas que las desarrollaron.

## **CAPÍTULO 5.**

### **MARCO METODOLÓGICO**

### **VALIDANDO AL SAPIENS-SER**

#### **5.1. Carta a las Lecturas Metodológicas. Hilos Mentales Entretejiendo Mundos**

La edad de la paciencia

Mis muy queridas lecturas metodológicas, les escribo desde la edad que en este momento me embarga, estoy trasegando por la edad de la paciencia, una paciencia que no es letargo, ni inacción congelante, sino, una paciencia que me fortalece y me anima a seguir adelante, a pesar de todo, como bien lo dice Paulo Freire.

La paciencia que es virtud del tejedor, del ser que dedica su tiempo, su espacio y su pasión a la creación de hermosos tejidos, entrecruzando hilos y muchas veces, dedicar su tiempo a desenredar y volver a encaminar los hilos para descubrir la enorme belleza del tejido que se va descubriendo cada vez que la lanzadera velozmente hace pasar la trama de lado a lado del telar y es precisamente en este punto que les quiero contar que para este trabajo teístico tomaré la metáfora del tejedor, ese artesano que con sus ojos, sus manos, su amor y su paciencia ayuda a los hilos a danzar en el telar para que entre todos, con sus diversos colores, tensiones, entrecruces y firmezas saquen a la luz un hermoso tejido, igual que mi padre en antaño con sus diseños, su telar, su paciencia y sabiduría generaba una gran fiesta de hilos y entre cruces, que en su máximo nivel de emoción generaba como show central un hermoso Gobelino y yo aun siendo un niño, disfrutaba de esa gran fiesta, ayudando a mi viejo con esos hermosos tejidos.

Las mentes de nuestros jóvenes, con altas capacidades, están en el desván, juntos como hilos todos ávidos de ser tenidos en cuenta para el siguiente tejido, para así descubrir esa nueva creación que todos al unísono vamos creando y teniendo claro que Cuando un hilo se rompe, todo el sistema se detiene para esperar que ese hilo se restaure y el tejido se vuelva a realizar de manera armónica, porque así como ese tejido, La pedagogía del compromiso es una estrategia de enseñanza que tiene como objetivo que los estudiantes recuperen las ganas de pensar, así como su voluntad de alcanzar una autorrealización total, entendiendo que solos somos más frágiles, pero, unidos, entrelazados, entretejidos nos convertimos todos con sus

particularidades, alegrías, miedos, incertidumbres, en un Gobelino, una obra una tela que al jalarla no se fractura tan fácil como las hilazas cuando están separadas.

Cuando los estudiantes llegan a las aulas de clase, la mayoría tienen miedo de pensar, les da temor de que el tejedor los vaya a tomar para el próximo tejido, porque en la bodega junto a todos los demás hilos “está a salvo” acaso vale la pena dejar su zona de confort para pasar por todo un proceso de urdido y tejido, corriendo el riesgo de muchas veces romperse en el proceso?, algunos otros estudiantes simplemente están indiferentes de su proceso educativo y a menudo van a clase asumiendo que no será necesario pensar, que lo más probable es que si no se hace notar pasara desapercibido por el tejedor y terminará sus días en el desván, muchas veces como hilos que se vuelven muy frágiles y rompiéndose con mucha facilidad, es decir casi que inservibles para el tejido, por último hay unos estudiantes, muy pocos por desgracia, que desde que son puestos en el desván, sueñan con que el tejedor los tenga en cuenta para el siguiente tejido, soñando con ser el hilo más importante de esa nueva obra de arte y con la plena convicción de que ese gobelino va a ser el mejor de todos.

En los espacios tradicionales de educación básica, los estudiantes se encuentran en un mundo donde no se fomenta el pensamiento independiente. Por suerte, hay algunas clases en las que determinados profesores sí se proponen educar en la práctica de la libertad, pero como bien lo expresa el Doctor Miguel González, una libertad para la acción, una libertad que permita que el estudiante tome decisiones, éticas, morales, políticas, etc., desde su plena libertad y conciencia.

Es así, que como lo hizo Ariadna, hija de Minos, cuando llegó Teseo, personajes mitológicos de la antigua Grecia, en el famoso relato “El hilo de Ariadna”, Ella por amor a Teseo y pensando en el riesgo que Este corría al ingresar al laberinto para asesinar al minotauro, le entregó una espada y un hilo para que se le facilitará encontrar la salida del laberinto, luego de terminar con el minotauro, ya que Ella nunca dudó de la valentía y la capacidad de lucha de Teseo, los docentes tejedores, por amor a sus tejidos, confían también en las grandes capacidades de esos hilos que guían las mentes de los estudiantes para que puedan salir de su laberinto, oscuro, con riesgos a su alrededor, pero con la plena confianza que esos hilos los llevarán a ver la luz y la libertad al final del laberinto.

Mis queridas lecturas metodológicas, al igual que Teseo, también espero que, a través de ustedes y con ayuda de mis profesores y compañeros del Doctorado encuentre fácilmente

la salida de mi laberinto, porque sé que cada ser humano que ha interactuado conmigo en este proceso me ha entregado una parte de ese hilo que me llevara a finalizar con éxito esta tarea TITÁNICA de culminar este proceso de formación.

Me despido de ustedes, con afecto, compromiso y plena convicción de que nos seguiremos encontrando y compartiendo saberes para entrelazar los conocimientos y llevar a buen término este tejido tesístico.

Cordialmente

Julio Cesar Ibáñez Antolínez Su Acérrimo Lector.

## **5.2. Aspectos Metodológicos**

### **5.2.1. *Enfoque de la Investigación***

Debido a que el propósito del investigador fue entender la manera en la que el desarrollo del pensamiento crítico descolonial pudiera dar respuesta a la inclusión de escolares con talentos excepcionales, se utilizó un enfoque cualitativo mediante el que se pudo interpretar y dar sentido a los significados que otorgaron las personas que se encuentran inmersas en el contexto que se estudia. Este enfoque es coherente con la visión compleja y socialmente construida de la realidad, ya que revela las formas en que la comprensión se inserta en los contextos sociales (Bryman, 2008). De manera específica se pretende comprender las percepciones que poseen los estudiantes, profesores y gestores educativos acerca de cómo se podrá responder a los procesos de inclusión, a partir de la configuración de subjetividades orientadas a conocer y transformar una realidad educativa que parece ajena a las raíces culturales formadas durante el devenir sociohistórico de dicha población.

Para lograr este propósito se tomó como referencia empírica el estudio de las Cosmologías en las instituciones educativas del municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia), a fin de conocer las experiencias y los puntos de vista de los sujetos que participaron en la investigación. Asumiendo los postulados de una educación comprometida con el cambio social, tales experiencias son entendidas como la base sobre la cual se configuran las subjetivaciones críticas que posteriormente darán lugar a una praxis emancipatoria de los condicionamientos educativos actuales.

Bajo este enfoque, el proceso de construcción del conocimiento fue inductivo, para lo cual se requirió interactuar directamente con los miembros del sistema social en el que se desarrolló la investigación, y mantener una perspectiva holística sobre el objeto de estudio, el cual es concebido como un todo, no susceptible de reducción a sus partes.

### **5.2.2. *Diseño de la Investigación***

Desde una perspectiva epistémica, la investigación estuvo enmarcada en el construccionismo, que se basa en la construcción social del conocimiento, y requiere que el investigador se deshaga de sus prejuicios o creencias para la interpretación del fenómeno estudiado (Bryman, 2008). Desde esta mirada se comparte la idea de que el conocimiento, incluso el conocimiento científico, no es algo que exista independientemente de las prácticas sociales y del lenguaje, sino que es creado y negociado dentro de contextos culturales y sociales específicos. En tal sentido, los resultados obtenidos no pueden ser considerados verdaderos en el sentido convencional (Aguirre & Posada, 2013) ni generalizables a otros contextos, ya que están influenciados por el lenguaje, la cultura, las experiencias individuales, las interacciones sociales y los marcos conceptuales que se utilizaron para dar sentido a la realidad. Esto obliga a reconocer que no hay una única verdad objetiva, sino múltiples perspectivas y realidades construidas por diferentes grupos y culturas.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación responde a la tradición fenomenológica ya que está orientada a comprender la manera en que las identidades culturales y los significados compartidos dentro de una comunidad, están siendo afectados por la prevalencia de un sistema educativo que es ajeno a las complejidades y particularidades de su cultura. En tal sentido, a partir de las declaraciones que los informantes ofrecieron sobre los significados de las experiencias vividas, se efectuó una descripción de la esencia que subyace en ellas, sin la pretensión de ofrecer explicaciones teóricas fundamentadas en los datos recogidos.

Con base en lo antes señalado, tras el reconocimiento ontológico de la existencia de múltiples realidades que convergen en un mismo espacio social, resulta evidente que durante el desarrollo de la investigación se utilizó el método hermenéutico analógico basado en el paradigma interpretativo (Gadamer, 1999), siendo el lenguaje el medio mediante el cual se llevó a cabo la experiencia de comprensión e interpretación del fenómeno estudiado a partir

de la búsqueda del sentido e interpretación de las vivencias de las personas que integran un determinado grupo social.

Dicho de otro modo, los resultados obtenidos fueron el resultado de comprender el significado que se le da a una realidad educativa que no refleja las raíces histórico-culturales del estudiantado, ya que esta es el producto de prácticas eurocéntricas que, además de representar una forma de dominación, dificulta la formación de una conciencia crítica e interfiere en el pleno desarrollo de la condición humana.

### **5.2.3. Operacionalización de los objetivos respecto a la metodología**

La coherencia entre los objetivos de esta investigación y los procedimientos metodológicos empleados se fundamenta en la naturaleza cualitativa, fenomenológica y hermenéutica del estudio. En efecto, cada objetivo se construyó para posibilitar un proceso interpretativo capaz de captar, describir y comprender las experiencias, tensiones y significados que emergen en torno al pensamiento crítico descolonial, las cosmologías y la inclusión de estudiantes con altas capacidades. Por ello, los objetivos no deben entenderse únicamente como propósitos declarativos, sino como los puntos de partida que orientaron la ruta metodológica desplegada desde las vivencias subjetivas de los informantes hasta la interpretación de los significados atribuidos por ellos.

A continuación, se detalla la relación entre cada objetivo y las estrategias metodológicas que lo operativizan, evidenciando la pertinencia del enfoque fenomenológico–hermenéutico elegido y la coherencia interna del proceso investigativo, pudiendo observarse que la investigación no solo logro describir experiencias, sino también interpretarlas críticamente situándolas en un contexto decolonial, y generando un modelo comprensivo aplicable a la inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades.

*Objetivo específico 1: Analizar las políticas públicas y regulaciones ideológico-semánticas sobre la inclusión de estudiantes con altas capacidades en el marco normativo colombiano.*

El primer objetivo se alinea con procedimientos fenomenológicos que permiten describir cómo dichas normativas son vividas, interpretadas y aplicadas por los gestores educativos. Esta aproximación vivencial fue complementada con el análisis hermenéutico necesario para interpretar críticamente los sentidos implícitos, tensiones y vacíos en el

discurso oficial. De este modo, la fenomenología aporta la descripción de la experiencia institucional, mientras que la hermenéutica posibilita comprender el significado político y educativo que la normativa adquiere en la práctica.

*Objetivo específico 2: Interpretar las narrativas eurocéntricas presentes en las prácticas escolares y su tensión con las cosmovisiones ancestrales dentro del contexto sociocultural de Soacha.*

Este objetivo requirió acceder al mundo experiencial de docentes y estudiantes. Para ello, el abordaje fenomenológico sirvió de marco para capturar las vivencias que evidencian la persistencia de la colonialidad en el aula, mientras que la hermenéutica permitió interpretar las tensiones que surgen entre estas narrativas y las cosmovisiones ancestrales presentes en las comunidades. Ambos procedimientos convergen al revelar las estructuras que sostienen los discursos pedagógicos y su impacto en la formación

*Objetivo específico 3: Comprender cómo los estudiantes y docentes significan el pensamiento crítico descolonial y su relación con la inclusión y el desarrollo de las altas capacidades.*

Para alcanzar este objetivo, el enfoque fenomenológico permitió llegar a la esencia del fenómeno mediante la escucha detallada de las experiencias relatadas, mientras que la hermenéutica complementó este proceso al interpretar los símbolos, metáforas y relaciones conceptuales que emergieron los discursos, posibilitando la comprensión del pensamiento descolonial dentro de la dinámica escolar

*Objetivo específico 4: Identificar prácticas pedagógicas significativas y experiencias escolares que integren cosmologías diversas y que favorezcan la inclusión y el desarrollo del pensamiento crítico descolonial en estudiantes con altas capacidades*

El enfoque fenomenológico empleado para cumplir el cuarto objetivo permitió describir esas prácticas pedagógicas tal como se viven en el contexto escolar, mientras que la hermenéutica posibilitó analizar su potencial educativo y su capacidad transformadora, revelando ambos procedimientos no solo lo que los actores hacen, sino el sentido que estas prácticas adquieren en el marco de un proyecto educativo descolonial.

*Objetivo específico 5: Proponer un modelo interpretativo que articule el pensamiento crítico descolonial, las cosmologías y la inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades en el contexto de Soacha*

Finalmente, el quinto objetivo representa la síntesis de las descripciones y comprensiones generadas en los cuatro objetivos antes señalados. Aquí, la fenomenología contribuyó a estructurar una visión comprensiva del fenómeno estudiado, mientras que la hermenéutica permitió integrar los significados emergentes en un modelo interpretativo coherente y fundamentado en los relatos y evidencias obtenidas.

#### **5.2.4. *Proceso de Recolección de Datos***

Para la recolección de la información se utilizó una postura reflexiva por parte del investigador, quien obtuvo los datos directamente del ambiente natural y cotidiano en el que los sujetos de estudio realizan sus actividades habituales. Las tres unidades de análisis que guiaron la recolección de datos y su posterior interpretación son las siguientes:

- Las políticas públicas y regulaciones ideológico-semánticas vinculadas con la inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades, según el marco normativo colombiano.
- Las narrativas eurocéntricas que se han instalado en el contexto cultural al que pertenecen los sujetos de estudio, las cuales ponen en tensión la cosmovisión de grupos ancestrales y pueblos originarios respecto al hecho educativo, científico y tecnológico.
- El desarrollo del pensamiento crítico descolonial como base para reconocer las desigualdades históricas en la investigación astronómica, incluyendo la marginación de conocimientos y perspectivas indígenas, que impiden dotar de significado y sentido a las múltiples formas existenciales de la condición humana.

El proceso de recolección de la información se estructura en dos fases:

##### **5.2.4.1. *Primera fase***

En una primera fase se pretende obtener datos orientados a conocer las percepciones, intereses y puntos de vista de los informantes claves sobre cada una de las unidades de análisis ya indicadas. La información recopilada permitió establecer los significados, sistemas de normas, valores y razones que les impulsan a expresar su posición respecto a la forma en que el proceso eurocéntrico de colonización ha contribuido a consolidar los

dispositivos de poder y control que condicionan la realidad social al generar explotación, exclusión, desigualdad y opresión.

En esta primera fase, y con el fin de asegurar la mayor riqueza heurística que fuese posible, los datos fueron recogidos aplicando la técnica de entrevistas en profundidad, asegurando que las preguntas formuladas garanticen un estímulo y un significado similar para todos los sujetos de estudio. Estas entrevistas fueron aplicadas a estudiantes, docentes y gestores académicos. No obstante, ninguna fuente de información tuvo un valor absoluto distinto al de los demás, y todas fueron tratadas del mismo modo.

Las manifestaciones subjetivas que expresaron los informantes mediante las entrevistas fueron grabadas con la autorización de cada entrevistado y transcritas para facilitar la identificación de las intenciones, razones, motivaciones y conexiones que ayuden a comprender el fenómeno que se estudia. Para ello, inicialmente, se buscó la respuesta espontánea del entrevistado y luego, la profundización de la información. La entrevista se dio por finalizada cuando se consideraba que ya se habían abordado y profundizado los temas principales asociados con las tres unidades de análisis ya indicadas.

Con el ánimo de garantizar la calidad y neutralidad del proceso interpretativo y aumentar su validez y confiabilidad, los resultados de esta primera fase se sometieron a retroalimentación directa por parte de los participantes en el estudio, quienes validaron los resultados de acuerdo con sus propias experiencias, valores, creencias y prejuicios.

#### 5.2.4.2. *Segunda fase*

En una segunda fase, a través de la técnica del grupo de discusión (*focus group*), se permitirá que los sujetos de estudio exterioricen sus puntos de vista subjetivos, percepciones, sentimientos y actitudes sobre los resultados obtenidos en la fase anterior, así como sobre la forma en que, a partir del desarrollo del pensamiento crítico descolonial, se podrá transformar una realidad educativa no alineada con las raíces culturales de la población, específicamente en lo que concierne al estudio de las cosmologías.

La técnica del grupo de discusión es una de las más empleadas en la investigación cualitativa al ser esta una entrevista en profundidad realizada en grupo (Mishra, 2016, p. 1). En tal sentido, dicha técnica es un medio altamente apropiado para esta investigación ya que permitirá obtener una visión en profundidad de las motivaciones y actitudes que subyacen de manera general en las opiniones de los sujetos de estudio.

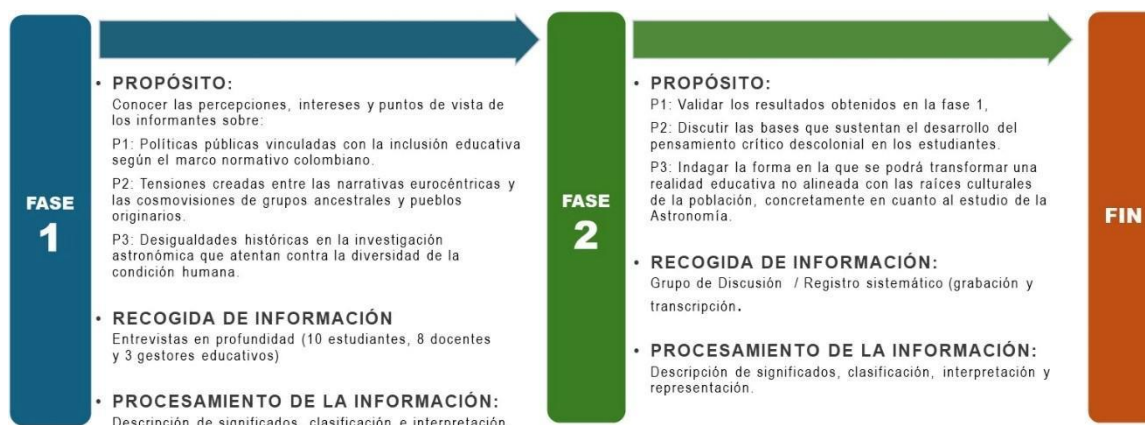
En esta fase, el investigador solamente cumplirá un rol como gestor y dinamizador, sin aportar informaciones, juicios o puntos de vista distintos a los que se generen durante la interacción entre los miembros del grupo de discusión.

Para facilitar la comprensión del diseño de investigación, en la

Figura 2 se presenta la síntesis de los aspectos metodológicos más significativos para cada fase de la investigación.

**Figura 2**

*Detalle de los aspectos metodológicos de cada fase de la investigación*



### 5.2.5. *Consentimiento Informado*

Para la recolección de la información se solicitará por escrito a los sujetos de estudio su participación voluntaria, informándoles la finalidad de la investigación y declarando que no existen riesgos asociados. Además, se asegurará la confidencialidad en cuanto a la identidad de los participantes en el estudio, el uso reservado de la información tanto durante el desarrollo de la investigación como al momento de divulgar los resultados, así como la transparencia en relación con los resultados del estudio.

### 5.2.6. *Muestreo*

Considerando que las investigaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias, se utilizará un muestreo teórico con el fin de “maximizar las oportunidades de comparar acontecimientos, incidentes o sucesos para determinar cómo varía una categoría en términos de sus propiedades y dimensiones” (Strauss

& Corbin, 2002, p. 220). De este modo se entiende que el muestreo no está referido a personas en el sentido estricto de la palabra, sino a las percepciones que sean manifestadas por los informantes claves, los cuales serán elegidos a conveniencia del investigador en función del mayor potencial que tengan para suministrar la información que se requiera.

El número de informantes que participó en el estudio fue de 10 estudiantes (seis de la comunidad Pijao de Soacha), ocho profesores y tres gestores educativos.

### **5.2.7. Localización Geográfica de los Participantes**

La investigación fue realizada en las instituciones educativas que a continuación se indican, las cuales se encuentran localizadas en el municipio Soacha (Cundinamarca, Colombia).

- I.E Compartir
- I.E Nuevo Compartir

Los gestores educativos que serán invitados a participar como informantes en esta investigación desempeñan labores profesionales en los siguientes organismos:

- Secretaria de Educación de Soacha
- Secretaria de Cultura de Soacha

### **5.2.8. Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos**

Vista la perspectiva fenomenológica en la que se inscribe la investigación, la información recolectada, transcrita y ordenada fue sometida a un proceso de análisis a fin de dotarla de significado para el investigador. Para ello, en una primera fase se utilizó el procedimiento de análisis y representación propuesto por Creswell (2013) el cual se esquematiza en Tabla 2

Proceso de análisis y representación de la información

**Tabla 2**

*Proceso de análisis y representación de la información*

<b>Etapa del proceso</b>	<b>Acciones realizadas</b>
Manejo de la información	<ul style="list-style-type: none"><li>• Creación y organización de archivos de información.</li></ul>

---

Lectura y elaboración de notas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de textos, elaboración de notas al margen y formación de códigos iniciales.</li> </ul>
Descripción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción del significado de la experiencia para el investigador.</li> </ul>
Clasificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación y enumeración de enunciados de significados para los individuos.</li> <li>• Agrupamiento de enunciados en unidades de significados.</li> </ul>
Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de una descripción textual del fenómeno (qué está sucediendo).</li> <li>• Desarrollo de una descripción estructural (cómo sucede).</li> <li>• Desarrollo de una descripción general del fenómeno (esencia).</li> </ul>
Representación y visualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración de la esencia de la experiencia, usando tablas de enunciados y unidades de significado.</li> </ul>

---

*Nota:* Adaptado de Creswell (2013, pp. 190-191)

Posteriormente, en una segunda fase, previa validación de los resultados de la fase anterior por parte de los propios sujetos de estudio, y luego de discutir las bases que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico descolonial, se hizo una descripción integradora del fenómeno estudiado y se creó un marco interpretativo que permitió generar conclusiones no generalizables sobre la forma en la que se podrá transformar una realidad educativa que es ajena a las raíces culturales de los estudiantes, concretamente en cuanto al estudio de las cosmologías. Dada la complejidad de la información que se espera recabar, durante este proceso se recurrirá al uso de la herramienta Atlas.ti.

### **5.2.9. Criterios de Validez**

Considerando que la validez concierne a la exactitud con que las conclusiones representan la realidad estudiada, a continuación, y siguiendo las pautas presentadas por Lincoln y Guba (1985), la validez de la investigación está sustentada en los criterios de credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad.

La credibilidad está asegurada por la capacidad del investigador para obtener y presentar datos de manera precisa y para interpretarlos de manera significativa. Para ello,

durante el proceso de recopilación de información se utilizó la triangulación de fuentes (estudiantes, docentes y gestores educativos) con quienes se mantuvo una relación cercana. Además, se elaboró y documentó el protocolo de la investigación, dejando constancia de las acciones específicas y procedimientos que sustentaron la investigación.

En cuanto a la transferibilidad, esta se logró a través de la descripción detallada del contexto de la investigación, los participantes, los métodos utilizados para recoger datos y procesar la información, así como la descripción pormenorizada de los hallazgos obtenidos. De esta manera, otros investigadores podrán evaluar la similitud entre el contexto utilizado en esta investigación y sus propios contextos de interés, lo que les ayudará a determinar si los resultados pueden ser aplicables en sus propias investigaciones. En todo caso, la extrapolación de los resultados a otros contextos sólo será posible en la medida que converjan valores culturales similares a los que posean los sujetos de estudio.

En relación con la confiabilidad, esta se encuentra garantizada ya que los resultados preliminares que se obtuvieron en la primera fase de la investigación fueron sometidos a un proceso de retroalimentación por los propios participantes. Ellos, integrados en un grupo de discusión, podían exponer de forma abierta sus posibles objeciones a dichos resultados, o, por el contrario, aceptarlos al ser un reflejo de su forma de pensar, sus sentimientos y sus percepciones sobre el fenómeno investigado. De esta manera se espera demostrar que los hallazgos son consistentes y podrían repetirse.

Por último, con respecto a la confirmabilidad, los resultados de la investigación representan, de forma precisa, los datos recopilados y se encuentran libres de las predisposiciones o prejuicios del investigador. Sobre este particular, al ser consciente de la posición ideológica que se posee sobre el fenómeno que se estudia, el investigador estuvo abierto a la autocrítica reflexiva sobre los posibles sesgos que pudieran influir en los resultados. Al mismo tiempo, por tratarse de una investigación realizada con fines académicos, otros investigadores revisarán y evaluarán el proceso de recopilación, procesamiento y análisis de datos, lo cual proporcionará una perspectiva externa sobre la calidad del trabajo realizado, incluyendo la interpretación de la información y la generación de conclusiones.

## **CAPÍTULO 6.**

### **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. TRABAJO DE CAMPO**

El presente capítulo constituye un espacio de sistematización y análisis crítico de los hallazgos obtenidos durante el trabajo de campo, orientados a develar las tensiones epistémicas y pedagógicas que subyacen en el sistema educativo del municipio de Soacha. A través de un enfoque cualitativo, se recogen y examinan las percepciones tanto de estudiantes como de docentes respecto a la presencia o ausencia de cosmovisiones ancestrales en el currículo, así como la persistencia de narrativas eurocéntricas que configuran las prácticas escolares. En este sentido, los resultados no se conciben como un mero inventario descriptivo de opiniones, sino como un insumo analítico que permite problematizar el paradigma educativo vigente y proyectar rutas de transformación desde una perspectiva intercultural crítica.

La estructura del capítulo refleja un tránsito deliberado desde la voz estudiantil hacia la voz docente, reconociendo en ambas su capacidad para afrontar los retos que plantea una educación culturalmente pertinente. En un primer momento, se exponen las narrativas del estudiantado, que revelan tanto la invisibilización histórica de saberes originarios como la potencialidad de prácticas pedagógicas significativas capaces de articularse con el territorio y la memoria comunitaria. En un segundo momento, se aborda la mirada del profesorado, cuyo análisis permite comprender las posibilidades y límites que enfrentan las instituciones escolares para transitar de un currículo monocultural a uno plural y descolonial.

Este ejercicio de interpretación se inscribe en un horizonte epistemológico que cuestiona la colonialidad del saber y reivindica la necesidad de un diálogo genuino de saberes, donde las epistemologías del Sur ocupen un lugar constitutivo en la construcción de conocimiento. Al articular estos hallazgos con referentes teóricos de la pedagogía decolonial y el modelo constructivista sociocognitivo, el capítulo propone un marco de reflexión y acción orientado a rediseñar las prácticas educativas desde una ética de reconocimiento, relacionalidad y justicia epistémica. De este modo, los resultados que aquí se presentan no solo iluminan la situación actual, sino que delinear caminos concretos para una transformación estructural del quehacer educativo en contextos de diversidad cultural.

## **6.1. Educación, Eurocentrismo y Cosmovisiones Ancestrales. Visión del Estudiantado**

En esta primera sección del capítulo, a través de una aproximación cualitativa, se exploran las dimensiones clave que permiten problematizar la hegemonía epistémica del modelo educativo actual y vislumbrar posibles rutas de transformación pedagógica hacia enfoques más inclusivos e interculturales. Este análisis, sustentado en los testimonios ofrecidos por los estudiantes, se articula con los objetivos específicos del estudio: examinar las tensiones culturales derivadas de la imposición de narrativas eurocéntricas y proponer alternativas pedagógicas que integren saberes ancestrales y prácticas educativas acordes con el contexto de aplicación.

### ***6.1.1. Pertenencia y Convivencia con Comunidades Indígenas***

Una amplia mayoría de estudiantes manifiesta no pertenecer ni convivir con personas de comunidades indígenas. Esta situación podría interpretarse como un reflejo de dinámicas de invisibilización cultural, donde la diversidad étnica, que se encuentra históricamente asociada con el territorio, no se traduce en una representación efectiva dentro del aula. Estas apreciaciones sugieren la persistencia de un enfoque educativo que opera bajo supuestos de homogeneidad cultural, lo cual limita la emergencia de otras formas de habitar, sentir y comprender el mundo.

### ***6.1.2. Inclusión de Contenidos Académicos Vinculados a Pueblos Originarios***

Las percepciones respecto a la presencia de contenidos indígenas en el currículo son disímiles ya que mientras algunos estudiantes reconocen su inclusión, otros advierten su tratamiento superficial o anecdótico. Esta ambivalencia pone en evidencia una tensión entre el currículo oficial, estandarizado y descontextualizado, y la urgencia de incorporar con mayor profundidad y rigor las cosmovisiones locales y ancestrales como parte constitutiva del proceso educativo.

### ***6.1.3. Pertinencia del Conocimiento Escolar frente a la Realidad Local***

El grado de aplicabilidad del conocimiento escolar en contextos reales también presenta contrastes significativos si se considera que, si bien algunos estudiantes identifican alguna utilidad práctica en lo aprendido, la mayoría manifiesta una clara desconexión entre

los contenidos académicos y su vida cotidiana, revelándose de este modo la escasa pertinencia sociocultural del currículo, el cual muchas veces ignora las realidades, necesidades y saberes del territorio, reproduciendo una lógica de transmisión vertical del conocimiento.

#### ***6.1.4. Concepciones sobre el Pensamiento Crítico***

La mayoría de los participantes comprende el pensamiento crítico como la capacidad de reflexionar, analizar y cuestionar. Este hallazgo resulta relevante, ya que tal competencia puede constituirse en una herramienta epistemológica para interrogar los discursos hegemónicos presentes en la escuela y propiciar la apertura hacia formas de conocimiento no occidentales, permitiendo así la emergencia de un diálogo intercultural genuino.

#### ***6.1.5. Experiencias Pedagógicas Significativas***

Para los estudiantes, las experiencias más significativas y mejor valoradas por aportar un mayor impacto en el proceso de aprendizaje están asociadas con las metodologías activas, creativas y participativas, infiriéndose que las estrategias pedagógicas más alineadas con las pedagogías críticas y comunitarias, que apelan a la corporalidad, la experimentación y la emocionalidad, resultan más efectivas y pertinentes en contextos socioculturales como el de Soacha.

#### ***6.1.6. Propuestas Estudiantiles para la Transformación Educativa***

Los estudiantes demostraron una disposición crítica y creativa para reconfigurar la experiencia escolar desde una perspectiva plural y contextualizada, al proponer estrategias orientadas a una transformación educativa con enfoque intercultural, destacando entre ellas la inclusión de juegos tradicionales, talleres culturales y actividades colaborativas e inclusivas que permitan revalorizar saberes locales y promover el reconocimiento de identidades diversas.

#### ***6.1.7. Aportes para la Reflexión***

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las tensiones estructurales entre un modelo educativo de raíz eurocéntrica, que persiste como dispositivo normativo y simbólico en el aula, y la necesidad urgente de integrar otras formas de conocimiento que emergen de

las cosmovisiones ancestrales. Al respecto, aunque la mayoría de los estudiantes no se identifica directamente con alguna comunidad indígena, sus respuestas revelan un reconocimiento del valor de una educación culturalmente pertinente con el contexto en el que hacen vida. De este modo se evidencia su disposición para transformar el paradigma educativo mediante prácticas pedagógicas activas, críticas e interculturales que respondan a la realidad sociohistórica del territorio y contribuyan a la formación de sujetos más conscientes, reflexivos y comprometidos con la diversidad epistémica.

## **6.2. Perspectivas Docentes sobre Educación Intercultural y Pensamiento Descolonial en Soacha, Cundinamarca**

En esta segunda sección se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de un cuestionario aplicado a docentes de distintos niveles educativos del municipio de Soacha. El instrumento fue diseñado con el propósito de indagar sus percepciones en torno a tres ejes fundamentales: la pertinencia cultural del currículo, la atención a la diversidad en las prácticas pedagógicas y la comprensión del pensamiento crítico desde una perspectiva descolonial. Estos tres núcleos temáticos se encuentran directamente articulados con el objetivo general de la pasantía doctoral: analizar las divergencias estructurales entre las narrativas eurocéntricas que sustentan el sistema educativo y las cosmovisiones de los pueblos originarios, con miras a proponer estrategias de transformación que orienten la construcción de una educación culturalmente situada, ética y epistémicamente plural.

La aproximación a estas problemáticas se enmarca en una crítica profunda al modelo civilizatorio moderno/colonial, el cual ha sido hegemónicamente instituido como referente universal de racionalidad, progreso y conocimiento. Tal modelo ha configurado no solo una arquitectura institucional en el ámbito educativo, sino también una matriz epistémica que deslegitima y silencia los saberes ancestrales, imponiendo un régimen monocultural de verdad (Mignolo, 2007; C. Walsh, 2009). En efecto, el currículo escolar, entendido como dispositivo de reproducción ideológica, ha operado históricamente bajo los principios de una lógica eurocéntrica que naturaliza la desigualdad, homogeneiza las experiencias de los sujetos y descontextualiza los contenidos respecto a las realidades socioculturales del estudiantado.

Desde esta perspectiva crítica, el análisis de las percepciones docentes no se limita a un ejercicio descriptivo, sino que busca develar las tensiones, resistencias y aperturas que emergen en el campo educativo ante la posibilidad de reconfigurar el currículo desde una epistemología intercultural. Así, comprender cómo los y las docentes interpretan y valoran la diversidad cultural, la inclusión de saberes originarios y la formación en pensamiento crítico decolonial representa un avance para construir rutas de transformación pedagógica que rompan con las lógicas de exclusión y de sistemática anulación de otras formas de conocimiento (B. de S. De Sousa, 2010).

El análisis que a continuación se presenta permite, por tanto, avanzar en la problematización del currículo como campo de disputa y como espacio potencial de resignificación, en el que se hace urgente la incorporación de prácticas educativas que reconozcan las memorias, lenguajes, valores y cosmovisiones de los pueblos históricamente marginado. De este modo y partiendo de la premisa de que la escuela no solo debe ser entendida como espacio de transmisión de conocimientos, sino como territorio político y cultural, los resultados obtenidos invitan a asumir el reto de propiciar condiciones para una educación ética, crítica y profundamente humana, capaz de responder a la complejidad del mundo y a las demandas de justicia cognitiva en contextos marcados por la diversidad.

### ***6.2.1. Eurocentrismo Curricular y Negación de las Epistemes Originarias***

Uno de los aspectos más relevantes que se obtuvieron luego de aplicar la encuesta al profesorado, se desprende de la pregunta sobre la pertinencia del currículo escolar en relación con estudiantes indígenas. Sobre este particular, la mayoría de las docentes señalaron que los contenidos académicos no responden adecuadamente a la diversidad cultural, lo que evidencia la persistencia de un enfoque eurocéntrico, monocultural y universalista, tal como fue denunciado por Quijano (2000). Frases como “no particularmente” o “creo que no” reflejan la percepción de que el sistema educativo aún se organiza en torno a una epistemología dominante que excluye otras formas de conocimiento y de ser en el mundo. Igual ocurre con la línea de pensamiento de otro docente quien afirmó: “No se considera suficiente la inclusión de temas de comunidades originarias, se habla de ellos solo en fechas especiales”. Desde la crítica decolonial, esto puede leerse como una manifestación del

“racismo epistémico” (Grosfoguel, 2011) que opera al declarar inválidos o inferiores los saberes no-occidentales.

### **6.2.2. Tensiones Epistemológicas y Comprensión del Pensamiento Descolonial**

En relación con la comprensión del pensamiento crítico descolonial, las respuestas de los docentes se distribuyeron en tres categorías principales: un primer grupo ofreció definiciones conceptualmente sólidas; un segundo grupo formuló respuestas vagas o genéricas; y un tercer grupo reconoció abiertamente desconocer el concepto. Entre las respuestas más relevantes destacan expresiones como: “cuestiona la hegemonía del pensamiento occidental” o “me invita a cuestionar el conocimiento tradicional que he aprendido”, las cuales revelan una incipiente capacidad de problematización de los saberes dominantes.

Estas afirmaciones, aunque parciales, sugieren la emergencia de una conciencia crítica respecto a la *colonialidad del saber*, entendida como la persistencia de estructuras epistémicas impuestas durante la modernidad colonial que continúan jerarquizando y deslegitimando los conocimientos no occidentales (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). En este sentido, la noción de pensamiento crítico descolonial va más allá de una simple apertura a la diversidad cultural; implica, como sostiene Walsh (2009), una desestructuración radical de los marcos ontológicos y epistémicos que sostienen la idea de superioridad civilizatoria. Es decir, no se trata únicamente de incorporar saberes otros, sino de cuestionar los cimientos que han definido históricamente qué se considera conocimiento válido.

En consecuencia, el nivel de comprensión expresado por algunos docentes representa una oportunidad significativa para ampliar los procesos formativos en clave intercultural crítica. La descolonización del pensamiento no puede concebirse como una tarea individual o anecdótica, sino como un proceso colectivo, sostenido y políticamente comprometido con la transformación de las prácticas educativas, de manera que estas respondan a los contextos históricos, culturales y territoriales en los que se inscriben.

### **6.2.3. Obstáculos Estructurales para una Transformación Educativa Intercultural**

A partir de las respuestas a la pregunta orientada a identificar los factores que limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, emergieron de manera consistente categorías como la sobrecarga institucional, la insuficiencia de recursos materiales y humanos, la escasa

formación docente en dimensiones emocionales e interculturales, así como las limitaciones estructurales del sistema educativo. Estas condiciones reflejan no solo problemáticas operativas, sino también una configuración histórica del sistema educativo sustentada en una lógica monocultural y tecnocrática.

Este diagnóstico empírico se alinea con el planteamiento de De Sousa (2010), quien sostiene que la modernidad construyó una *monocultura del saber y del rigor* que excluye epistemologías otras y obstaculiza la emergencia de una pluralidad cognitiva. En este contexto, los obstáculos señalados por el profesorado no son meramente logísticos o circunstanciales, sino manifestaciones de un modelo civilizatorio que ha negado sistemáticamente el reconocimiento de la diversidad epistémica.

#### **6.2.4. *Prácticas Pedagógicas Sensibles y con Potencial Transformador***

Aunque las experiencias pedagógicas relatadas no hacen alusión explícita a pueblos originarios o cosmovisiones ancestrales, se identifican elementos clave que apuntan hacia una sensibilidad transformadora en el ejercicio docente. Las prácticas que mayor impacto generaron entre los estudiantes fueron aquellas que promovieron la creatividad, la expresión subjetiva y el fortalecimiento del vínculo afectivo entre docentes y estudiantes.

Desde una perspectiva de interculturalidad crítica, estos elementos constituyen dimensiones fundamentales para repensar la educación desde lo comunitario y lo territorial. Como señala Walsh (2010), la transformación educativa no puede limitarse a la inclusión formal de contenidos diversos; requiere construir espacios de diálogo afectivo y político, donde las subjetividades históricamente marginadas se reconozcan como fuentes legítimas de conocimiento y agencia.

#### **6.2.5. *Propuestas Docentes como Indicios de Transformación Estructural***

Las respuestas a la pregunta sobre qué políticas públicas modificarían o implementarían los docentes ofrecen indicios relevantes de una voluntad de transformación estructural. Las propuestas más recurrentes incluyen: programas de formación continua que integren perspectivas interculturales y emocionales; flexibilización curricular que responda a los contextos locales; y la creación de espacios de cuidado como estrategia pedagógica y política.

Estas propuestas no solo reflejan una crítica implícita a la rigidez y deshumanización del sistema educativo actual, sino que también se articulan con una visión alternativa de la educación como proceso emancipador. En línea con Dussel (2008) tales planteamientos sugieren una apertura hacia una *transmodernidad*, entendida como una superación crítica de la modernidad excluyente y como una reconfiguración del horizonte educativo en clave plural, ética y descolonial.

#### **6.2.6. Aportes para la Reflexión**

Los hallazgos obtenidos ratifican la divergencia que existe entre el paradigma eurocéntrico dominante en el sistema educativo colombiano y las potencialidades de construir una educación arraigada en las cosmovisiones de los pueblos originarios. Sin embargo, a pesar de las persistentes barreras epistemológicas, estructurales y formativas, se vislumbran prácticas pedagógicas sensibles, discursos críticos y propuestas innovadoras que abren camino hacia un modelo educativo más justo y culturalmente pertinente.

En este sentido, una transformación educativa significativa en el municipio de Soacha requiere:

- Reconocer y validar la epistemología de los pueblos originarios como fundamento legítimo del conocimiento.
- Rediseñar el currículo y los programas de formación docente desde una perspectiva crítica, intercultural y descolonial.
- Superar las condiciones estructurales que reproducen desigualdades históricas y perpetúan el monoculturalismo epistémico.

De lo anterior se desprende que no se trata solo de incluir contenidos diversos en el currículo, sino de propiciar una transformación radical en la base epistemológica, política y pedagógica de la educación, considerando el hecho de una educación verdaderamente intercultural no puede limitarse a la representación de lo diverso, sino que también debe ser diversa en su propia constitución ontológica.

### **6.3. Hacia una Educación Culturalmente Pertinente en Soacha: Análisis de Tensiones Epistémicas y Propuestas Transformadoras desde las Cosmovisiones Originarias**

La educación en Colombia ha estado históricamente configurada por una matriz epistémica de corte eurocéntrico que, de manera sistemática, ha subordinado y deslegitimado las cosmovisiones de los pueblos originarios, invisibilizando sus saberes, prácticas pedagógicas y modos propios de interpretar el mundo (Walsh, 2010). Esta hegemonía del conocimiento se traduce en un sistema educativo que, en gran medida, desconoce y margina los horizontes culturales de estudiantes provenientes de contextos socioculturales diversos, como ocurre en el municipio de Soacha, Cundinamarca. En este escenario, el presente análisis problematiza las divergencias epistémicas entre las narrativas educativas de raíz eurocéntrica y las cosmovisiones ancestrales, con el propósito de identificar rutas para una transformación pedagógica de carácter intercultural, crítica y culturalmente pertinente.

#### **6.3.1. *Tensiones entre Narrativas Eurocéntricas y Cosmovisiones Originarias***

Los hallazgos evidencian que el currículo vigente reproduce el imaginario del sujeto moderno occidental, sustentado en la razón instrumental, la fragmentación del conocimiento en disciplinas aisladas y una concepción lineal y teleológica del tiempo histórico (Quijano, 2000). Este paradigma colisiona con las cosmovisiones originarias, las cuales conciben la vida de forma holística, integrando dimensiones espirituales, comunitarias y naturales en la construcción del saber (Estermann, 2006).

En el contexto de Soacha, esta fractura epistemológica se manifiesta en un desplazamiento cultural que afecta a estudiantes de ascendencia indígena, afrodescendiente y campesina, cuyas memorias y narrativas históricas son marginadas del espacio escolar, poniendo en evidencia una exclusión sistémica que no solo reproduce desigualdades históricas, sino que también dificulta el reconocimiento y la valorización de identidades plurales (Walsh, 2005).

Son varias las evidencias vinculadas a la persistencia de narrativas eurocéntricas en el contexto de estudio. Los resultados obtenidos muestran una marcada percepción de que el currículo y la organización escolar siguen reproduciendo saberes occidentales hegemónicos, hasta el punto de que tanto docentes como estudiantes coinciden en señalar que los contenidos indígenas, cuando aparecen, son superficiales o anecdóticos, sin un lugar

estructural en la enseñanza (Quijano, 2000), reafirmandose así la lógica de la “monocultura del saber” (De Sousa, 2010).

Entre las evidencias encontradas destacan las siguientes:

#### *6.3.1.1. Invisibilidad de la diversidad cultural local*

El bajo nivel de pertenencia o convivencia con comunidades indígenas reportado por estudiantes refleja la histórica fragmentación territorial y desplazamiento forzado. Aunque no haya presencia masiva de comunidades originarias en las aulas, persiste una memoria cultural soterrada que podría resignificarse pedagógicamente. Ignorarla perpetúa la desconexión entre escuela y territorio (Walsh, 2009).

#### *6.3.1.2. Desconexión curricular y pertinencia sociocultural*

Una tensión clave radica en la percepción de utilidad del conocimiento escolar: mientras algunos estudiantes lo aplican a problemas cotidianos, otros lo consideran distante de su realidad. Esta brecha refleja la escasa territorialización del currículo y la ausencia de prácticas pedagógicas arraigadas en la vida comunitaria (Dussel, 2007).

#### *6.3.1.3. Pensamiento crítico como posibilidad de ruptura*

Tanto docentes como estudiantes reconocen la importancia del pensamiento crítico. Para algunos, este se entiende solo como análisis lógico; para otros, implica cuestionar el saber occidental dominante, abriendo la puerta a epistemologías alternativas (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). Esta conciencia crítica es un punto de partida para una pedagogía decolonial.

#### *6.3.1.4. Prácticas pedagógicas con potencial intercultural*

Las experiencias educativas más significativas surgen de metodologías activas: trabajo por proyectos, juegos tradicionales, talleres artísticos. Estas prácticas evidencian la posibilidad de vincular la escuela con saberes locales, ritualidades y narrativas comunitarias si se articulan desde una perspectiva intercultural crítica (Freire, 2005; Walsh, 2010).

#### *6.3.1.5. Propuestas emergentes de transformación*

Los actores educativos proponen acciones que se alinean con una educación culturalmente pertinente:

- Curricularización del territorio: Integrar problemáticas locales, saberes de sabedores y prácticas comunitarias.
- Pedagogía decolonial: Abandonar el modelo bancario y favorecer el diálogo de saberes y la construcción colectiva.
- Formación docente intercultural: Fortalecer capacidades para reconocer y legitimar epistemologías del Sur.
- Actividades identitarias: Juegos, danzas y narrativas orales para revitalizar memorias ancestrales.

#### 6.3.1.6. *Articulación con el modelo sociocognitivo*

El enfoque constructivista sociocognitivo que opera en la I.E. Compartir Soacha se potencia al incorporar perspectivas decoloniales: el aprendizaje como co-construcción situada, el docente como mediador crítico, y la comunidad como productora de saber. Esto reorienta la enseñanza hacia un acto ético, territorializado y emancipador, alineado con la justicia epistémica (Santos, 2010).

Lo anterior confirma la vigencia de tensiones estructurales entre la matriz eurocéntrica y las cosmovisiones originarias. Sin embargo, también revela una apertura — aún incipiente— hacia la transformación educativa desde prácticas pedagógicas sensibles, propuestas comunitarias y conciencia crítica.

Al respecto, para Soacha, construir una educación culturalmente pertinente implica:

- Descolonizar el currículo y la formación docente.
- Reconocer la pluralidad epistémica como horizonte pedagógico.
- Generar prácticas que revaloricen la memoria, el territorio y la identidad local.
- Fortalecer el rol del pensamiento crítico como herramienta de emancipación y dignidad.

Así, se avanza hacia una educación intercultural crítica, capaz de superar la invisibilidad histórica y aportar a la re-existencia de comunidades que, aunque fragmentadas, sostienen memorias y saberes que enriquecen la vida colectiva.

### **6.3.2. *Prácticas Educativas y Cosmologías Locales***

Si bien algunos documentos institucionales reconocen el valor formativo del entorno, la oralidad, el juego tradicional y la cooperación, estas prácticas suelen ser incorporadas de manera tangencial o folclorizada, sin un diálogo profundo con las pedagogías comunitarias y los saberes ancestrales (Walsh, 2010; Tubino, 2005). Sobre este particular, una perspectiva intercultural crítica demanda ir más allá de la inclusión simbólica, reconociendo a estas prácticas como formas legítimas y necesarias de producción de conocimiento. En este sentido, los enfoques de aprendizaje significativo (Ausubel, 1963) y aprendizaje experiencial (Dewey, 1995) constituyen oportunidades para integrar las ritualidades, las narrativas comunitarias y las concepciones propias sobre el cuerpo y el territorio, siempre que se validen epistemológicamente desde los marcos culturales de las comunidades implicadas.

### **6.3.3. *Propuestas para una Transformación Educativa Intercultural***

Tras identificar las tensiones estructurales y las prácticas pedagógicas con potencial transformador, el desafío es traducir estos hallazgos en rutas de acción que superen la mera inclusión simbólica de la diversidad. Se trata de avanzar hacia un rediseño profundo de las bases epistémicas, políticas y pedagógicas que sustentan la escuela, reconociendo que la interculturalidad crítica no se limita a la coexistencia de saberes, sino que exige una redistribución real del poder en la producción y validación del conocimiento (Santos, 2010; Walsh, 2009). Esta perspectiva reclama desplazar el centro de gravedad del currículo, de la enseñanza y de la organización escolar hacia horizontes pluriversales, donde los saberes territoriales, comunitarios y ancestrales no sean simples complementos, sino ejes constitutivos del aprendizaje.

En este sentido, el análisis cualitativo realizado permitió delinear un conjunto de estrategias que buscan articular el territorio con el aula, la experiencia comunitaria con la reflexión crítica y la diversidad cultural con la formación ciudadana. Lejos de reproducir la lógica homogeneizadora del modelo escolar tradicional, estas propuestas promueven

aprendizajes situados, relaciones horizontales y procesos pedagógicos sensibles a las realidades locales. Así, se plantean la curricularización del territorio, el impulso de pedagogías decoloniales, la formación docente con enfoque intercultural y el desarrollo de proyectos deportivos con enfoque diferencial, como rutas concretas para una educación que sea, en su fundamento epistémico y político, genuinamente diversa.

- Curricularización del territorio: Diseñar Proyectos Educativos Integrales anclados en problemáticas y dinámicas locales, de modo que el conocimiento emerja desde el territorio y no desde matrices conceptuales externas (Dussel, 2007; Santos, 2010).
- Pedagogías decoloniales: Implementar metodologías horizontales que reconozcan a los estudiantes como sujetos históricos con agencia y capacidad epistémica, superando el modelo bancario criticado por Freire (2005).
- Formación docente intercultural: Desarrollar programas de capacitación permanente que incorporen enfoques pluriversales del conocimiento, abriendo el aula a lenguajes, símbolos y prácticas que provienen de las periferias epistémicas (Walsh, 2009).
- Enfoque diferencial en proyectos deportivos: Utilizar el juego tradicional, el deporte comunitario y la organización colectiva como medios para visibilizar identidades culturales y fomentar una ciudadanía territorializada (Estermann, 2006; Walsh, 2010).

Estas estrategias no deben entenderse como intervenciones aisladas, sino como componentes interdependientes de un proyecto educativo orientado a la transformación estructural. Su implementación demanda voluntad política, compromiso institucional y apertura a un diálogo intercultural sostenido que desafíe las jerarquías históricas de los saberes. Solo en la medida en que estas acciones se integren de forma coherente y sistemática será posible avanzar hacia una escuela que no reproduzca la colonialidad del saber, sino que la cuestione y reemplace por prácticas pedagógicas emancipadoras, capaces de formar sujetos críticos, arraigados en su territorio y comprometidos con la construcción de un orden social más justo y plural.

#### **6.3.4. *Aportes para la Reflexión***

La hegemonía de las narrativas eurocéntricas de la educación en Soacha refleja una manifestación actual de la colonialidad del saber, que demanda una transformación profunda en las lógicas curriculares. Para lograr una educación culturalmente pertinente, es necesario situar la diversidad como un principio epistemológico fundamental, para lo cual se requiere la reconfiguración del currículo hacia una educación intercultural crítica que fomente el diálogo horizontal y respetuoso entre las distintas formas de conocimiento.

Sobre esta particular y a juzgar por los resultados obtenidos, se evidencia la posibilidad de repensar el quehacer educativo en territorios como Soacha desde una perspectiva intercultural crítica que no se limite a tolerar la diversidad, sino que la sitúe como eje estructurante de la práctica pedagógica, requiriéndose para ello una descolonización profunda de los saberes, de los métodos y de las relaciones pedagógicas. En consecuencia, de modo coherente con las anteriores apreciaciones, y en sintonía con lo expresado por Santos (2010), una educación genuinamente culturalmente pertinente demanda justicia epistémica, así como un diálogo auténtico de saberes, en el que las epistemologías del Sur sean reconocidas y legitimadas como marcos válidos para construir conocimiento, historia e identidad colectiva.

### **6.4. Modelo Cognitivo Constructivista Social (Constructivista Sociocognitivo)**

#### **6.4.1. *Fundamentación del Modelo Sociocognitivo en la Práctica Pedagógica***

En el ámbito didáctico, el modelo cognitivo-constructivista social se traduce en prácticas centradas en el estudiante, donde el docente asume el rol de mediador, facilitador y guía que orienta, acompaña y desafía intelectualmente (Bruner, 1997; Vygotsky, 1978). La enseñanza deja de ser una transmisión unidireccional de contenidos para convertirse en un proceso dialógico, dinámico y situado, en el que el conocimiento se construye colectivamente (Wells, 2001). Las estrategias empleadas —como el aprendizaje colaborativo, el trabajo por proyectos, el uso de andamiajes, la formulación de preguntas problémicas y la reflexión metacognitiva— buscan activar procesos cognitivos de orden superior, favoreciendo no solo la adquisición de contenidos, sino también el desarrollo de competencias intelectuales, socioemocionales y éticas (Johnson & Johnson, 2014).

El aula, bajo esta concepción, se configura como un espacio de construcción colectiva del saber, donde la diversidad de perspectivas se reconoce como una fuente de enriquecimiento y el diálogo argumentado fomenta la comprensión crítica (Mercer & Howe, 2012). Asimismo, el modelo integra de manera consciente las dimensiones cultural, emocional y afectiva del estudiante, incorporándolas como elementos constitutivos del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002). Esto implica renovar las prácticas educativas y proyectar una concepción humanista y emancipadora de la educación, entendida como un acto ético de acompañamiento en el crecimiento integral de cada persona (Freire, 1997).

#### **6.4.2. *Estrategias Pedagógicas Clave***

Las estrategias del modelo no se conciben como recursos aislados, sino como partes de un entramado coherente que coloca al estudiante en el centro del proceso formativo. El aprendizaje colaborativo y cooperativo se convierte en un pilar, ya que fomenta la interacción, la co-construcción de saberes y el intercambio constante de perspectivas (Johnson & Johnson, 2014). A través del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y del trabajo por retos o problemas (ABPr), los estudiantes enfrentan situaciones reales o simuladas que exigen investigar, tomar decisiones y proponer soluciones fundamentadas, estimulando el pensamiento crítico y creativo (Thomas, 2000).

Estas experiencias se sostienen mediante el uso intencional de andamiajes —guías, modelos, pistas y recursos— que proporcionan un apoyo temporal y adaptable, retirado gradualmente para favorecer la autonomía (Wood, Bruner, & Ross, 1976). La organización del aula como comunidad de diálogo y práctica asegura que las ideas circulen y se contrasten, permitiendo que la interacción fortalezca tanto las competencias cognitivas como las socioemocionales (Wells, 2001). La reflexión metacognitiva se incorpora para que el estudiante tome conciencia de sus procesos de aprendizaje, identifique estrategias eficaces y regule sus acciones (Flavell, 1979).

#### **6.4.3. *Evaluación y Dimensión Humanista del Aprendizaje***

La evaluación, en este modelo, se concibe como un proceso auténtico, participativo y formativo que orienta y acompaña, en lugar de sancionar (Shepard, 2000). Su propósito es retroalimentar, impulsar la autorregulación y promover la mejora continua. Se reconoce que el aprendizaje no es exclusivamente intelectual, sino que está profundamente atravesado por

emociones, valores y contextos culturales, que inciden en cómo cada persona interpreta, asimila y resignifica el conocimiento (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Esta concepción conduce a una visión humanista y emancipadora de la educación. Enseñar se entiende como un acto ético que implica acompañar el desarrollo integral de los estudiantes, potenciando su autonomía, su capacidad de cooperación y su compromiso con la transformación social (Freire, 1997). La educación, así concebida, se convierte en un espacio para la formación de ciudadanía crítica y reflexiva, abierta a la diversidad cognitiva, cultural y afectiva (Giroux, 2011).

#### **6.4.4. Principios Rectores del Modelo Sociocognitivo**

El enfoque constructivista sociocognitivo de la educación se sustenta en los siguientes principios que articulan la teoría y la práctica pedagógicas:

1. Aprendizaje como construcción activa del conocimiento (Piaget, 1972).
2. Reconocimiento del contexto social y cultural como marco esencial del proceso formativo (Vygotsky, 1978).
3. Interacción constante entre pensamiento y lenguaje (Vygotsky, 1978).
4. Zona de Desarrollo Próximo como núcleo de la mediación (Vygotsky, 1978).
5. Mediación pedagógica como puente entre saber y experiencia (Bruner, 1997).
6. Aprendizaje significativo como base de la pertinencia educativa (Ausubel, 2002).
7. Metacognición y autorregulación como competencias para el aprendizaje autónomo (Flavell, 1979).
8. Aprendizaje colaborativo como vía para el desarrollo social y cognitivo (Johnson & Johnson, 2014).
9. Uso estratégico del andamiaje para favorecer la autonomía (Wood et al., 1976).
10. Evaluación formativa y auténtica como motor de mejora continua (Shepard, 2000).

La integración de estos principios en los procesos educativos constituye una necesidad para responder a los retos de la sociedad contemporánea, ya que este enfoque concibe el aprendizaje como un proceso activo en el que el conocimiento se construye mediante la interacción entre el individuo, su contexto social y cultural, y las herramientas mediadoras que facilitan la comprensión, haciendo que todas ellas estén orientadas a la formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno, capaces de participar de manera activa y ética en la transformación social.

En consecuencia, al entender que la enseñanza no significa transmitir contenidos de forma lineal, sino generar escenarios que estimulen la construcción de significados, potencien el pensamiento crítico y fortalezcan las capacidades de autorregulación y metacognición, integrando de manera armónica aspectos cognitivos, sociales, culturales y afectivos, cada principio del modelo ofrece un marco para diseñar experiencias educativas inclusivas, culturalmente pertinentes y emocionalmente significativas, que requieren de un docente capaz de actuar como facilitador y guía, promover el aprendizaje colaborativo, emplear el andamiaje para el desarrollo de competencias y fomentar la reflexión constante sobre el propio proceso de aprender.

Ahora bien, la responsabilidad de satisfacer los principios del modelo sociocognitivo no recae exclusivamente en el docente, y que, en este marco, cada agente educativo (docente, estudiante, grupo y ambiente) asume un papel claramente definido que contribuye de manera complementaria al proceso de aprendizaje. Así, mientras el docente se convierte en mediador, orientador, facilitador y diseñador de experiencias que promuevan la construcción activa del conocimiento y la interacción significativa entre los participantes, el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en el verdadero protagonista del aprendizaje, asumiendo un rol activo en la construcción de saberes a partir de sus experiencias, intereses y contextos.

Por su parte, el grupo adquiere relevancia como espacio de interacción, cooperación y co-construcción, en el que la diversidad de perspectivas enriquece el proceso y fortalece las competencias sociales y cognitivas, y finalmente, el ambiente de aprendizaje se configura como un entorno rico en recursos, estímulos, tecnología y oportunidades de colaboración, diseñado para favorecer la exploración, el diálogo y la resolución de problemas significativos.

#### **6.4.5. *Articulación del modelo Sociocognitivo con la Pedagogía Decolonial en el Contexto de Soacha***

La aplicación del modelo constructivista sociocognitivo en los procesos educativos de Soacha representa una oportunidad decisiva para integrarlo con los principios de la pedagogía decolonial, especialmente en un territorio caracterizado por la presencia histórica y cultural de comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y sectores urbanos empobrecidos. Estos colectivos, cuyas experiencias y saberes han sido sistemáticamente invisibilizados por la matriz colonial del conocimiento, requieren enfoques educativos que reconozcan y valoren su diversidad epistémica y cultural.

Desde una perspectiva crítica, se plantea la necesidad de ampliar el modelo sociocognitivo tradicional incorporando epistemologías del Sur y pedagogías originarias que transformen la mediación pedagógica en un proceso ético-político. Esta mediación va más allá de facilitar el aprendizaje; implica el reconocimiento mutuo, el diálogo intercultural y la co-construcción de conocimientos en igualdad de condiciones. En el contexto específico de Soacha, donde convergen múltiples realidades culturales y sociales, esta articulación se manifiesta en varios aspectos fundamentales:

- La incorporación de saberes territoriales y memorias comunitarias como base para el diseño curricular y la construcción de proyectos pedagógicos significativos.
- La revalorización de las lenguas, símbolos y espiritualidades ancestrales, muchas veces omitidas por los enfoques educativos tradicionales, como elementos centrales en la construcción de identidad y subjetividad.
- La transformación del aula en un espacio intercultural crítico, donde el diálogo de saberes entre docentes, estudiantes, líderes comunitarios y sabedores tradicionales posibilite la construcción colectiva de conocimiento desde la diversidad y la horizontalidad.
- El rol del docente como mediador decolonial, que acompaña procesos de aprendizaje vinculados con la justicia cognitiva, la memoria histórica y la autodeterminación cultural.

Así, al incorporar la pedagogía decolonial dentro del modelo constructivista sociocognitivo en las instituciones educativas de Soacha, se avanza hacia una educación

contextualizada que no solo responde a las necesidades cognitivas, sino también a las realidades culturales, sociales y espirituales de los estudiantes. Este enfoque permite transformar el acto educativo en un espacio de re-existencia en el que enseñar y aprender se convierten en acciones liberadoras, dignificantes y reconstruidas desde el tejido comunitario.

De este modo, se propone un cambio paradigmático que trasciende la simple transmisión de contenidos para adoptar una pedagogía del reconocimiento, la relacionalidad y el buen vivir, que sea capaz de: (1) integrar lo personal y lo social en el aprendizaje, (2) replantear el rol docente como mediador comprometido, (3) situar al estudiante como actor crítico, colaborador y autorregulador, (4) adaptar el currículo a contextos reales, problemas auténticos y diversidad cultural, (5) promover transformaciones estructurales en las prácticas educativas, y (6) contribuir a un horizonte social más justo, plural y emancipador.

#### **6.4.6. *Aplicación del Modelo Sociocognitivo en Áreas Curriculares***

Para comprender cómo se articula el modelo sociocognitivo en la práctica educativa, es fundamental analizar su aplicación en las diferentes áreas curriculares. Cada disciplina ofrece un campo específico donde las estrategias colaborativas, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento pueden potenciar aprendizajes significativos, promoviendo el desarrollo integral de competencias cognitivas, sociales y emocionales que permiten a los estudiantes convertirse en agentes activos y críticos de su propio proceso formativo.

Al respecto, el modelo sociocognitivo en el área de Matemáticas se expresa a través de la promoción del trabajo en equipo para la resolución de situaciones problemáticas vinculadas al contexto cercano, fomentando que los estudiantes verbalicen sus razonamientos, comparen diferentes métodos y construyan significados compartidos, fortaleciendo así la metacognición y el pensamiento reflexivo.

En el ámbito del aprendizaje del Español, las estrategias se centran en el aprendizaje colaborativo mediante el análisis de textos narrativos, argumentativos e informativos, en donde el diálogo entre pares y la coevaluación son elementos claves que favorecen una comprensión lectora crítica sustentada en la interacción social activa.

Para el área de Inglés, se implementan métodos cooperativos que permiten a los estudiantes practicar estructuras lingüísticas en contextos significativos, y se enfatizan las

interacciones comunicativas mediante el modelamiento entre compañeros y la autoevaluación constante del proceso de aprendizaje del idioma.

En lo referente al área curricular de las Ciencias Sociales, el aprendizaje se articula en la construcción colectiva de conocimientos a partir de experiencias e investigaciones locales. Al mismo tiempo, se impulsa el pensamiento crítico y la reflexión sobre fenómenos sociales mediante discusiones guiadas, trabajo por proyectos y la elaboración de cartografías sociales.

En cuanto al área de Tecnología, se desarrollan competencias tecnológicas a través del diseño y mejora de productos en grupo, promoviéndose la planificación conjunta, la resolución colaborativa de problemas técnicos y el uso reflexivo de herramientas digitales con el fin de transformar el entorno inmediato.

En esa misma línea, la integración de saberes STEM se realiza mediante proyectos colaborativos que aplican el ciclo de indagación que permita potenciar el desarrollo del pensamiento computacional, el liderazgo compartido, la toma de decisiones grupales y la conexión directa con situaciones reales.

En lo que atañe a la Gestión Deportiva, las dinámicas estarán orientadas a fortalecer el trabajo colaborativo, la empatía y el liderazgo, incorporando la autorregulación emocional y la reflexión sobre el rol de cada participante en el equipo, entendidos estos como aspectos esenciales para el aprendizaje tanto motor como social.

Por su parte, la Educación Física se enfoca en la construcción colectiva de circuitos y secuencias motrices, valorando la cooperación, el apoyo entre pares y la retroalimentación continua. En esta área también se fomenta el reconocimiento del cuerpo como una herramienta fundamental para la expresión y el aprendizaje compartido.

En el área de Ética y Religión, el modelo sociocognitivo se manifiesta en el diálogo y la resolución de conflictos reales o simulados en comunidad, priorizando el desarrollo de habilidades sociales como la escucha activa, la argumentación ética y la toma de decisiones fundamentadas en el respeto y la empatía.

Finalmente, en el ámbito de las Artes, la creación artística se promueve desde la exploración colectiva y la reflexión personal, al mismo tiempo que se incentiva la autoexpresión, el respeto por la diversidad de ideas y la construcción simbólica a partir de la interacción entre iguales, siempre acompañada por la guía docente.

A partir de los anteriores señalamientos se puede observar que en cada área curricular el modelo sociocognitivo despliega estrategias específicas que, a través de la colaboración, el diálogo y la reflexión, promueven aprendizajes significativos y contribuyen a la formación integral de los estudiantes en un marco de participación activa y construcción colectiva del conocimiento. A manera de síntesis, en la Tabla 3 se muestran las ideas principales que sustentan la aplicación del modelo sociocognitivo en los distintos ámbitos curriculares.

**Tabla 3**

*Integración del aprendizaje sociocognitivo en las diversas áreas curriculares*

<b>Área curricular</b>	<b>Aplicación del modelo sociocognitivo</b>
Matemáticas	Fomenta la colaboración para resolver problemas prácticos, incentivando la comunicación de ideas y el pensamiento sobre el propio aprendizaje.
Español	Promueve el trabajo en equipo para analizar y discutir textos, fortaleciendo la comprensión crítica y el aprendizaje mutuo.
Inglés	Incentiva la práctica conjunta del idioma en contextos reales, favoreciendo la interacción y la autoevaluación del aprendizaje.
Ciencias Sociales	Impulsa la construcción compartida de conocimientos a partir del entorno local, desarrollando pensamiento crítico y reflexión social.
Tecnología	Desarrolla habilidades técnicas y creativas mediante proyectos grupales que buscan solucionar problemas y transformar el entorno.
STEM	Integra diferentes disciplinas en proyectos colaborativos, fortaleciendo el pensamiento lógico, la toma de decisiones y el liderazgo compartido.
Gestión deportiva	Refuerza el trabajo en equipo y el liderazgo, integrando el control emocional y la reflexión sobre el rol personal en el grupo.
Educación física	Fomenta la cooperación y el apoyo mutuo en actividades motrices, valorizando el cuerpo como medio de expresión y aprendizaje conjunto.
Ética y Religión	Estimula el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, desarrollando habilidades sociales y valores como la empatía y el respeto.

---

Artes

Promueve la creatividad colectiva y la reflexión individual, valorando la diversidad de expresiones y el acompañamiento docente.

---

## **CAPÍTULO 7.**

### **PASANTÍAS**

#### **EL HOMO SAPIENS-SER, TRASCENDIENDO FRONTERAS**

##### **7.1. Pasantías Doctorales, Formación Docente y Pensamiento Crítico Decolonial: hacia una Educación Situada y Transformadora en América Latina**

Este capítulo examina la importancia estratégica de las pasantías doctorales en Buenos Aires para fortalecer la formación docente desde una perspectiva crítica y decolonial. Se enfatiza la necesidad de diseñar procesos formativos contextualizados que fomenten una reflexión situada sobre las prácticas pedagógicas y valoren los saberes históricamente subalternizados. En este sentido, el pensamiento crítico decolonial se presenta como una herramienta clave para repensar la enseñanza desde una mirada emancipadora, fundamentada en las realidades socioculturales de los sujetos que aprenden.

La formación docente en América Latina atraviesa un momento decisivo de revisión y transformación, en un contexto marcado por desigualdades estructurales, crisis institucionales y persistentes lógicas coloniales. En este escenario, las pasantías doctorales realizadas en centros académicos de referencia, como los situados en la Ciudad de Buenos Aires, constituyen espacios privilegiados para la reflexión crítica y el intercambio de saberes. Este capítulo propone, entonces, un análisis del potencial de estas experiencias para contribuir a la construcción de una educación más justa, situada y coherente con las realidades de los estudiantes, desde un enfoque decolonial.

##### **7.1.1. *Contextualización Sociocultural de la Ciudad de Buenos Aires***

Para comprender el valor formativo de las pasantías doctorales en Buenos Aires, conviene considerar que esta ciudad, con su rica historia y compleja estructura urbana y social, ofrece un contexto esencial para el desarrollo de estas experiencias. Sus sitios emblemáticos funcionan como referentes simbólicos que contribuyen a la construcción de

identidades y prácticas sociales en diálogo con las dinámicas contemporáneas. Así, Buenos Aires, con su riqueza patrimonial y diversidad social, ofrece un escenario singular donde convergen múltiples narrativas de resistencia, identidad y expresiones artísticas, y cuya complejidad cultural no solo enriquece la experiencia académica, sino que también fortalece el compromiso crítico y decolonial que debe impregnar los procesos formativos.

A continuación, se presenta un recorrido por algunos de los espacios emblemáticos de esa ciudad que combina historia, arte y tradiciones, y cuyos significados históricos y culturales sirven de marco para el análisis y la reflexión educativa desde una perspectiva de contexto.

La Plaza de Mayo representa el núcleo político y social de Buenos Aires, escenario de acontecimientos históricos decisivos de expresiones colectivas. La Casa Rosada, como sede del Poder Ejecutivo, y la Catedral Metropolitana, que guarda la memoria del general José de San Martín, articulan en este espacio dimensiones políticas, religiosas y simbólicas que han influido en la formación de una conciencia ciudadana. Además, la persistente presencia de las Madres de Plaza de Mayo, desde la dictadura militar de los años setenta, reitera la Plaza como espacio de memoria y resistencia en la lucha por los derechos humanos.

El Teatro Colón, por su parte, constituye un símbolo de la excelencia cultural y artística de la ciudad, representando un espacio de encuentro entre tradiciones europeas y expresiones locales que ha contribuido a consolidar la identidad porteña en el ámbito de las artes escénicas.

El barrio de La Boca, con su característico Caminito, es un espacio donde convergen la memoria migratoria y las manifestaciones culturales populares, en particular el tango, que articula sentidos de pertenencia y tradición. La proximidad del estadio La Bombonera subraya la importancia del fútbol como fenómeno social y cultural en el entramado urbano.

San Telmo, como barrio histórico, preserva elementos arquitectónicos y culturales que remiten a sus orígenes coloniales y a la evolución sociocultural de la ciudad. Su Feria dominical y la presencia de cafés históricos como el Café Tortoni evidencian la continuidad y transformación de espacios públicos destinados a la circulación cultural y al intercambio social.

Recoleta, reconocido por su perfil aristocrático, presenta un contraste entre su arquitectura y el cementerio monumental, que funciona como espacio de memoria colectiva,

albergando sepulturas de personajes emblemáticos. El Centro Cultural Recoleta y la Floralis Genérica introducen, además, una dimensión contemporánea que dialoga con las tradiciones y las nuevas formas de producción cultural.

El barrio de Palermo ejemplifica la coexistencia de naturaleza y modernidad, con sus áreas verdes como los Bosques de Palermo y el Jardín Japonés, y sus sectores de vanguardia cultural en Palermo Soho y Palermo Hollywood, donde el arte urbano y la vida nocturna manifiestan procesos de renovación urbana y cultural.

Puerto Madero es paradigmático del proceso de transformación urbana contemporánea, al haber reconvertido antiguos espacios portuarios en un distrito caracterizado por la arquitectura moderna, la presencia de servicios de alta gama y espacios destinados a la recreación y la conservación ambiental.

Almagro se destaca por su papel en la preservación y promoción del tango, donde las milongas constituyen espacios de transmisión cultural y socialización, consolidando la dimensión identitaria de esta manifestación artística.

Villa Crespo, menos tradicional en términos turísticos, emerge como un núcleo de cultura alternativa y arte urbano, evidenciando procesos creativos contemporáneos que amplían el espectro cultural de la ciudad.

Finalmente, La Usina del Arte, ubicada en La Boca, representa un modelo de reapropiación y resignificación del patrimonio industrial a través de la promoción de actividades artísticas que vinculan la historia con las expresiones culturales actuales.

Este recorrido por los sitios emblemáticos de Buenos Aires proporciona un marco para comprender la riqueza y complejidad del contexto sociocultural en el que se desarrollaron estas pasantías, y destaca la importancia de situar la formación académica en entornos que conjugan memoria, identidad y transformación cultural.

### ***7.1.2. Estructura y Beneficios de la Pasantía Doctoral en la Ciudad de Buenos Aires***

Las pasantías doctorales constituyen un componente esencial para complementar la formación teórica con experiencias prácticas en instituciones académicas, científicas y tecnológicas. Estas actividades se desarrollan generalmente dentro de programas regulados por el sistema universitario argentino, bajo la supervisión del Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismos

responsables de garantizar la calidad educativa y la supervisión de los programas de posgrado, incluyendo los doctorados.

En este contexto, la ciudad de Buenos Aires destaca como un escenario privilegiado para la realización de pasantías doctorales, debido a la presencia de universidades públicas de renombre, como la Universidad de Buenos Aires (UBA), y centros de investigación reconocidos, entre ellos el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Esta oferta institucional permite a los doctorandos acceder a recursos académicos y científicos especializados, tales como bibliotecas, laboratorios y bases de datos avanzadas.

Además, las pasantías facilitan la colaboración con investigadores de alto prestigio, promoviendo la integración en equipos interdisciplinarios y el desarrollo de proyectos innovadores. Estas experiencias prácticas también favorecen la adquisición de competencias profesionales, al ofrecer espacios para aplicar los conocimientos teóricos, desarrollar nuevas habilidades y familiarizarse con las dinámicas propias del entorno científico y laboral.

Otro aspecto fundamental es la posibilidad de establecer redes de contacto con pares y profesionales, lo cual resulta útil para la consolidación de vínculos académicos que pueden derivar en colaboraciones futuras a nivel nacional e internacional, por lo que la realización de esta pasantía doctoral en Buenos Aires, además de enriquecer la formación académica, está alineada con los objetivos del sistema educativo argentino, que busca formar profesionales altamente capacitados y comprometidos con el desarrollo integral de ese país.

### ***7.1.3. Estructura del Sistema Educativo para la Formación Docente en Buenos Aires***

El sistema formal de formación docente en Buenos Aires se organiza en distintos niveles y modalidades, siguiendo los lineamientos establecidos por la Ley de Educación Nacional (Ley N.º 26.206). A continuación, se describe su estructura principal:

#### ***7.1.3.1. Formación para los niveles Inicial y Primario***

La formación de profesores para la enseñanza en los niveles inicial y primario se realiza principalmente en los Institutos de Formación Docente (IFD), también denominados Institutos de Educación Superior (IES). Estos institutos, distribuidos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el resto del país, ofrecen carreras de Profesorado en Educación Inicial y en Educación Primaria.

- Duración: Los programas tienen una duración aproximada de cuatro años.
- Contenidos: Los planes de estudio integran conocimientos pedagógicos, disciplinares y prácticas profesionales desde los primeros años, con el objetivo de consolidar competencias didácticas sólidas.
- Certificación: Al concluir la formación, los egresados reciben un título habilitante que les permite ejercer la docencia en instituciones públicas y privadas en los niveles inicial y primario.

#### 7.1.3.2. *Formación para el nivel Secundario*

La formación docente para el nivel secundario se orienta hacia áreas disciplinarias específicas, a través de carreras de Profesorado de Educación Secundaria en disciplinas como Matemática, Historia, Lengua, Biología, entre otras. Estas carreras se ofrecen tanto en los IFD como en universidades.

- Duración: La formación tiene una duración promedio de cuatro años.
- Enfoque: Se enfatiza una formación disciplinar avanzada complementada con saberes pedagógicos y experiencias prácticas.
- Certificación: Los graduados obtienen un título que los habilita para enseñar en su área disciplinar específica en el nivel secundario.

#### 7.1.3.3. *Formación para el nivel superior*

La preparación de docentes para instituciones de nivel superior, como institutos terciarios y universidades, se concentra principalmente en las universidades, aunque algunos IFD también brindan formación pedagógica para estos niveles.

- Requisitos: Usualmente, se exige contar con un título de grado previo en la disciplina que se desea enseñar, seguido de un tramo formativo pedagógico específico para nivel superior.
- Certificación y acceso: En el ámbito universitario, la docencia puede accederse mediante concursos, incluso sin poseer un título específico de profesorado, siempre que se cuente con una titulación de grado pertinente.

#### *7.1.3.4. Modalidad universitaria*

Las universidades, en particular en Buenos Aires, ofrecen carreras de profesorado universitarios o programas de complementación pedagógica, facilitando que graduados de diversas disciplinas puedan obtener la habilitación docente para niveles medio y superior; por ejemplo, un licenciado en Letras puede acceder a un Profesorado Universitario en Letras para habilitarse como docente.

#### *7.1.3.5. Modalidades de formación continua*

El sistema educativo formal contempla también la formación continua para docentes en ejercicio, a través de programas implementados por organismos gubernamentales y universidades. En Buenos Aires, la Escuela de Maestros (anteriormente CePA) es la entidad principal encargada de brindar esta formación permanente, ofreciendo capacitaciones gratuitas y de calidad orientadas a la actualización y desarrollo profesional docente.

### ***7.1.4. Órganos de Supervisión y Reglamentación de la Formación Docente***

La formación docente en Buenos Aires se encuentra enmarcada dentro de un sistema regulatorio complejo y articulado que garantiza la calidad, pertinencia y coherencia de los procesos formativos en todos los niveles del sistema educativo formal. La supervisión y reglamentación son ejercidas por organismos específicos que actúan a diferentes escalas (local, provincial y nacional), cada uno con responsabilidades definidas pero complementarias.

#### *7.1.4.1. Dirección General de Formación Docente (DGFD)*

En el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, la Dirección General de Formación Docente es el organismo encargado de regular y supervisar los Institutos de Formación Docente (IFD). Esta entidad tiene la responsabilidad de velar por el cumplimiento de los estándares de calidad en la formación inicial y continua de los futuros docentes, así como en la actualización profesional de quienes ya se desempeñan en el ejercicio de la docencia. La DGFD supervisa aspectos tales como la aprobación y actualización de los planes de estudio, la capacitación del cuerpo docente, el desarrollo de prácticas profesionales y la acreditación de las instituciones formadoras. Además, actúa como puente entre las políticas educativas nacionales y su implementación local, adaptando las directrices generales a las particularidades de la CABA.

#### *7.1.4.2. Consejo Federal de Educación (CFE)*

A nivel nacional, el Consejo Federal de Educación cumple una función estratégica en la definición de lineamientos generales para la formación docente en todo el país. Compuesto por representantes de las jurisdicciones educativas provinciales y la Nación, el CFE formula políticas comunes que buscan homogeneizar y elevar la calidad educativa a nivel nacional, respetando las diversidades regionales. Entre sus competencias se encuentran la aprobación de marcos curriculares y la promoción de criterios unificados en la formación inicial y continua de docentes. El CFE actúa, así, como órgano de concertación política que garantiza la coherencia del sistema educativo argentino y la armonización entre las diferentes provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

#### *7.1.4.3. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)*

La CONEAU es la autoridad responsable de la evaluación y acreditación de los programas de formación docente universitaria en todo el territorio nacional. Su rol es fundamental para asegurar que las carreras de grado y posgrado orientadas a la formación de profesores cumplan con estándares académicos y profesionales rigurosos. La CONEAU realiza procesos periódicos de evaluación externa, basados en criterios técnicos y pedagógicos, que incluyen la revisión de planes de estudio, el perfil del cuerpo docente, las condiciones institucionales y los resultados académicos. Esta supervisión contribuye a mantener la excelencia y la pertinencia de la formación docente universitaria, fortaleciendo su vinculación con las demandas sociales y educativas contemporáneas.

Los anteriores señalamientos permiten afirmar que el entramado institucional que regula y supervisa la formación docente en la ciudad de Buenos Aires se configura como un sistema articulado que responde a las necesidades formativas de los distintos niveles del sistema educativo formal. En este sentido, los Institutos de Formación Docente, junto con las universidades, desempeñan un papel de primer orden en la capacitación inicial y continua de los educadores, garantizando que cuenten con un adecuado dominio pedagógico y disciplinar para actuar en contextos educativos diversos y complejos.

De igual modo, la coordinación entre la Dirección General de Formación Docente, el Consejo Federal de Educación y la CONEAU permite no solo la implementación efectiva de políticas educativas, sino también la adaptación dinámica a los desafíos que plantea la

educación en el siglo XXI, promoviendo así una formación docente de calidad que contribuye al desarrollo integral del sistema educativo argentino.

#### ***7.1.5. La educación Especial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires***

En esta ciudad, la educación especial se estructura como un componente del sistema educativo, orientada a garantizar el derecho universal a la educación para niños, niñas y jóvenes con discapacidades o dificultades de aprendizaje temporales o permanentes. Este enfoque responde a los principios de inclusión educativa y respeto a la diversidad, promoviendo la participación plena de los estudiantes en todos los niveles y modalidades del sistema formal.

El diseño y la organización de la educación especial en la ciudad contemplan una variedad de instituciones y dispositivos pedagógicos que buscan atender de manera integral las diferentes necesidades educativas y sociales de sus estudiantes. Estas instituciones se categorizan de la siguiente manera:

##### *7.1.5.1. Escuelas Hospitalarias y Domiciliarias*

Dirigidas a brindar educación a estudiantes que, debido a condiciones de salud que les impiden asistir a los establecimientos educativos de manera presencial, requieren una modalidad adaptada. Estas escuelas garantizan la continuidad educativa durante períodos de hospitalización o recuperación en el domicilio, asegurando la vinculación con el currículo formal y el acompañamiento pedagógico necesario para minimizar el impacto de la ausencia física en el proceso de aprendizaje.

##### *7.1.5.2. Escuelas Integrales Interdisciplinarias (EII)*

Destinadas a niños y niñas de entre 6 y 14 años que enfrentan dificultades significativas en el proceso de aprendizaje. Las EII implementan estrategias pedagógicas flexibles y un enfoque interdisciplinario que integra perspectivas educativas, psicológicas y sociales, permitiendo abordar las barreras específicas que afectan el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes.

##### *7.1.5.3. Centros Educativos Interdisciplinarios (CEI)*

Estos centros actúan como núcleos de apoyo pedagógico, coordinando la labor de maestros de apoyo que intervienen directamente en escuelas comunes de los niveles Inicial,

Primario y Secundario. La función principal de los CEI es facilitar la inclusión educativa mediante la asistencia especializada, adaptando los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad o dificultades específicas.

#### *7.1.5.4. Centros Educativos para Niños con Tiempos y Espacios Singulares (CENTES)*

Enfocados en atender a niños y niñas que presentan problemáticas emocionales severas, los CENTES ofrecen dispositivos educativos especializados que combinan la atención pedagógica con la contención emocional y social. Este enfoque integral favorece la reconstrucción de los procesos de aprendizaje y la socialización en contextos que requieren intervenciones específicas y sostenidas.

#### *7.1.5.5. Escuelas de Educación Especial*

Estas instituciones están diseñadas para ofrecer una educación adaptada y accesible a niños, niñas y jóvenes con discapacidades que requieren un acompañamiento pedagógico especializado en todos los niveles educativos. Las propuestas curriculares se adaptan a las características y capacidades de cada estudiante, promoviendo la autonomía, el desarrollo de competencias y la inclusión social.

Además de las instituciones públicas, la ciudad cuenta con un conjunto de instituciones de gestión privada que complementan la oferta educativa especial, ampliando las posibilidades de atención y diversificando las alternativas pedagógicas para estudiantes con necesidades educativas especiales, infiriéndose que la estructura de la educación especial en Buenos Aires evidencia un sólido compromiso institucional sólido con la inclusión y la diversidad educativa, ya que la variedad de modalidades y dispositivos disponibles refleja una atención integral que busca responder a la complejidad de las necesidades de los estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje, favoreciendo su pleno desarrollo dentro del sistema educativo formal argentino.

## **7.2. Actividades Dentro de la Escuela Normal Superior Almaguer**

La Escuela Normal Superior Almaguer, reconocida por su trayectoria en la formación docente y su compromiso con la innovación educativa, constituyó un espacio privilegiado para el desarrollo de la pasantía doctoral. A lo largo de las cuatro semanas de

trabajo, se llevó a cabo una serie de actividades diseñadas para vincular los marcos teóricos propios del doctorado con las prácticas pedagógicas cotidianas, lo que no solo permitió observar y analizar las dinámicas institucionales y pedagógicas que se llevan a cabo en esa institución, sino también intervenir de manera reflexiva y colaborativa en la construcción de conocimientos.

A continuación, se presenta un registro detallado de las actividades semanales realizadas, ilustrando la diversidad de experiencias y aprendizajes generados durante la pasantía.

### **Semana 1: del 01 al 08 de noviembre de 2024**

- Primera reunión con los doctores: Gabriel de Ortuzar (acompañante de la pasantía), Leonardo Broggia y Flavio Hefener, miembros de la Escuela Normal Superior Almaguer.
- Reconocimiento del entorno, visita por las instalaciones, asignación de actividades de entrevistas y acompañamientos en clases durante esa semana, así mismo, socialización de la propuesta doctoral con algunos miembros de la Facultad de Educación.
- Presentación del plan de trabajo de pasantía y ajustes según sea necesario.
- Participar en las actividades asignados por el doctor acompañante.

### **Semana 2: del 11 al 15 de noviembre de 2024**

- Asistencia como ponente al IX Simposio Internacional UAI, Buenos Aires, 2024.
- Charlas con estudiantes de la Escuela Normal Superior Almaguer.
- Entrevistas abiertas y conversaciones con los estudiantes, docentes y otros administrativos para comprender la cultura institucional desde la diversidad y el pensamiento crítico, temas de interés en mi tesis doctoral.
- Participar en los seminarios programados por el doctor Gabriel de Ortuzar

- Continuar la escritura del informe de pasantía.

### **Semana 3: del 18 al 22 de noviembre de 2024**

- Participar en los seminarios programados por el doctor Gabriel Ortuzar.
- Reunión con algunos miembros de la Escuela Normal Superior Almafuerde.
- Visita a algunos museos, bibliotecas y lugares emblemáticos de la ciudad de Buenos Aires, con el fin de entablar diálogos e intercambio de conocimientos populares con los diferentes actores y habitantes de la ciudad.

### **Semana 4: (virtual) del 25 al 29 de noviembre de 2024**

- Conversatorios virtuales con los docentes de la Escuela Normal Superior Almafuerde.
- Reunión virtual con los Doctores Gabriel de Ortuzar (Acompañante de la pasantía), Leonardo Broggia y Flavio Hefener (miembros de la Escuela Normal Superior Almafuerde), con la finalidad de estudiar la posibilidad de generar espacios de intercambio docente entre en la Institución educativa Compartir de Soacha, Colombia y la Escuela Normal Superior Almafuerde.

En el Anexo I se muestran evidencias fotográficas de las actividades realizadas.

Finalmente, es necesario señalar que la pasantía doctoral en la Escuela Normal Superior Almafuerde representó una oportunidad para el desarrollo académico y profesional en el ámbito de la educación y la investigación, ya que a lo largo de este programa se establecieron objetivos claros, se realizaron actividades significativas y se contó con un sólido sistema de apoyo y evaluación, con el propósito de maximizar el aprovechamiento de esta experiencia enriquecedora.

De manera concreta, esta pasantía ofreció la posibilidad de:

- Contribuir activamente a proyectos de investigación relevantes en el campo educativo.
- Desarrollar habilidades de enseñanza y mentoría, fundamentales para una carrera académica.

- Participar en presentaciones y conferencias académicas, fomentando el intercambio de ideas y la construcción de redes profesionales.
- Aprender de expertos en el área y colaborar con miembros del cuerpo docente.
- Aplicar teorías y conceptos adquiridos durante el programa doctoral en un entorno práctico de investigación y enseñanza.
- Mejorar competencias en investigación, análisis de datos y comunicación académica.
- Establecer conexiones profesionales y colaborar con otros pasantes y estudiantes de posgrado.
- Transferir la experiencia adquirida a la propia investigación doctoral, enriqueciendo así la tesis y su aporte al conocimiento.

Para finalizar, resulta oportuno destacar que esta pasantía, además de constituir un espacio para la formación y el perfeccionamiento profesional, fortaleció el compromiso personal con la generación de conocimiento y la práctica educativa de calidad, por lo que la experiencia obtenida servirá como base para futuros desafíos académicos y profesionales, contribuyendo de manera significativa al desarrollo integral del investigador y al avance del campo educativo.

**CAPÍTULO 8.**  
**FORO INSTITUCIONAL**  
**“ATENEO” INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMPARTIR,**  
**EL *HOMO SPIENS SER* EN LA PRAXIS DIARIA**

Como resultado del ejercicio investigativo, se llevó a cabo un Ateneo académico que buscó promover un proceso de enseñanza-aprendizaje situado, orientado al desarrollo de un pensamiento crítico de carácter descolonial, que visibiliza los avances del equipo docente en su rol de profesionales orgánicos. En este contexto, en la Tabla 4 se especifican las tres experiencias significativas expuestas en el Ateneo de la Institución Educativa Compartir, bajo la denominación: *El Homo Sapiens-ser en la praxis diaria*, indicando sus correspondientes ponentes, las cuales posteriormente se detallan.

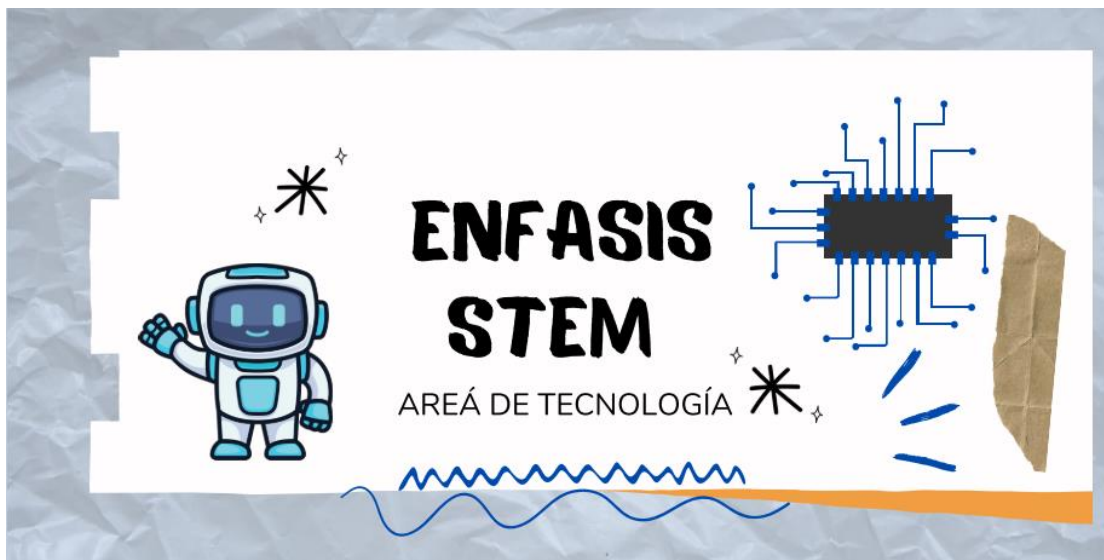
**Tabla 4**

*Experiencias significativas presentadas en el “ATENEO” Institución Educativa Compartir, El Homo Sapiens-ser en la Praxis Diaria*

<b>Título</b>	<b>Docentes ponentes</b>
La implementación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir de Soacha: una experiencia de innovación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Edwin Alexander Valderrama</li><li>• Jholman Ramírez</li></ul>
Códigos del corazón guiados hacia la educación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anderson Barrera Herreño</li></ul>
La implementación de proyectos pedagógicos interdisciplinarios en la educación física: el caso Depor-R-R-Tiva Volumen 2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Camilo Andrés Prieto Vásquez</li></ul>

## 8.1. La implementación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir de Soacha: una experiencia de innovación pedagógica

*Docentes ponentes: Edwin Alexander Valderrama y Jholman Ramírez*



### 8.1.1. Introducción

La educación del siglo XXI enfrenta desafíos sin precedentes derivados de la acelerada transformación tecnológica, la globalización del conocimiento y la necesidad de responder a problemáticas sociales y ambientales cada vez más complejas. En este escenario, el enfoque STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) se ha consolidado como una de las estrategias más relevantes para el desarrollo de competencias cognitivas,

técnicas y sociales orientadas al pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la innovación.

En Colombia, el fortalecimiento de la educación STEM ha sido impulsado desde diversas políticas educativas y programas nacionales, reconociendo que el país requiere una ciudadanía científicamente alfabetizada, con capacidad de participación activa en los procesos de desarrollo tecnológico y social. No obstante, su implementación aún se enfrenta a múltiples retos: la falta de recursos, la ausencia de una estructura curricular definida en algunas instituciones, las brechas digitales y las resistencias pedagógicas a la innovación.

La Institución Educativa Compartir, ubicada en el municipio de Soacha, constituye un caso de estudio relevante para comprender cómo los procesos de innovación pedagógica pueden materializarse en contextos de vulnerabilidad social y educativa. Desde el año 2024, la institución inició la construcción colectiva de un énfasis en STEM, articulando proyectos de aula, prácticas docentes y una malla curricular que busca integrar los saberes científicos y tecnológicos con la solución de problemáticas locales.

El presente capítulo analiza la experiencia de implementación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir, describiendo sus antecedentes, su diseño pedagógico, los proyectos desarrollados, así como los principales logros y retos. La intención es aportar una reflexión crítica sobre el papel del enfoque STEM en la construcción de una educación inclusiva, pertinente y transformadora.

### **8.1.2. Antecedentes y fundamentación teórica**

#### *8.1.2.1. El enfoque STEM y su relevancia en la educación contemporánea*

El enfoque STEM surge como respuesta a la creciente demanda de formación en áreas científicas y tecnológicas, consideradas estratégicas para la innovación y el desarrollo económico. Sin embargo, más allá de la preparación para el mercado laboral, STEM plantea una nueva visión educativa centrada en el aprendizaje activo, la interdisciplinariedad y la aplicación de los conocimientos a contextos reales.

Diversos estudios han señalado que la integración de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas en el currículo permite potenciar habilidades transversales como el pensamiento computacional, la colaboración, la creatividad y la capacidad de adaptación (Bybee, 2013; Honey et al., 2014). En América Latina, iniciativas como STEM Latam han

promovido la adaptación de estas metodologías a realidades locales, buscando reducir la brecha educativa y científica entre la región y países desarrollados.

#### *8.1.2.2. Fundamentos pedagógicos de la experiencia*

En la experiencia de la Institución Educativa Compartir, el enfoque STEM se ha articulado principalmente con metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el pensamiento en diseño (*design thinking*). Estas estrategias fomentan un aprendizaje centrado en el estudiante, donde los problemas reales del contexto sirven como punto de partida para la construcción del conocimiento.

Además, se han desarrollado actividades desconectadas —es decir, sin necesidad de tecnología digital— como recurso para garantizar la inclusión de todos los estudiantes, al tiempo que se fortalece la lógica y la resolución de problemas. Esta flexibilidad pedagógica es crucial en contextos donde los recursos tecnológicos no siempre son suficientes ni equitativamente distribuidos.

#### **8.1.3. Diseño e implementación del énfasis STEM (2024-2025)**

El proceso de consolidación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir puede dividirse en dos fases:

##### *8.1.3.1. Fase de sensibilización (2024)*

En el año 2024, el trabajo inició sin un plan curricular definido. Los docentes del área de tecnología orientaron sus acciones a partir de consensos y necesidades identificadas en el contexto escolar. Se abordaron objetos conceptuales desde la electrónica, el diseño y la programación, con el fin de fortalecer tanto las competencias prácticas como el pensamiento computacional de los estudiantes.

##### *8.1.3.2. Fase de estructuración (2025)*

Para 2025, se llevó a cabo un proceso colaborativo de elaboración de la malla curricular del énfasis STEM. Esta malla se estructuró en tres etapas: sensibilización (primaria), exploración (grados 7° a 9°) y profundización (grados 10° y 11°). El Aprendizaje Basado en Proyectos fue adoptado como estrategia clave para el desarrollo de competencias del siglo XXI, y se promovieron espacios de capacitación docente y de intercambio de experiencias.

La integración de los proyectos Territorio STEM Soacha, Inomaker e Impactomaker consolidó el liderazgo institucional en innovación pedagógica, situando a la institución como referente local en la implementación del enfoque.

#### **8.1.4. *Proyectos destacados en la práctica educativa***

La riqueza del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir se evidencia en los proyectos desarrollados en los distintos niveles escolares.

##### **8.1.4.1. *Experiencias en primaria***

Entre los proyectos más representativos se encuentran Dinosaurios en acción, que utilizó recursos de LEGO para trabajar patrones, secuencias y simetría en preescolar y primer grado, fomentando el pensamiento computacional desde edades tempranas.

En grados posteriores se introdujeron herramientas como *Scratch Jr.* y *micro:bit*, que facilitaron la alfabetización digital, la comprensión de algoritmos y la iniciación en la programación.

##### **8.1.4.2. *Experiencias en bachillerato***

En secundaria se implementaron proyectos de mayor complejidad, como invernaderos automatizados con sensores, el diseño y construcción de brazos robóticos, y la creación de carros controlados mediante Bluetooth.

En grado décimo, el proyecto Notas Digitales integró arte electrónico con el uso de Sonic Pi, demostrando la potencialidad del enfoque STEM para la interdisciplinariedad y la expresión artística. Finalmente, en grado once los estudiantes desarrollaron procesos de investigación escolar sobre problemáticas del entorno, con énfasis en medio ambiente, salud, biodiseño y movilidad.

#### **8.1.5. *Retos y oportunidades identificadas***

La implementación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir ha enfrentado diversos retos:

- Limitaciones en infraestructura tecnológica y materiales de laboratorio.
- Necesidad de capacitación constante para los docentes en metodologías innovadoras.
- Articulación con políticas públicas que permitan la sostenibilidad de la propuesta.

- No obstante, también se han generado importantes oportunidades:
- Consolidación de una cultura de innovación pedagógica.
- Mayor participación de los estudiantes en procesos de investigación y creación tecnológica.
- Posibilidad de articulación con redes interinstitucionales y programas municipales y nacionales.

#### **8.1.6. *Discusión crítica***

La experiencia en la Institución Educativa Compartir permite evidenciar que el enfoque STEM, cuando se adapta a las realidades del contexto escolar, puede convertirse en una estrategia poderosa para la transformación educativa. Su impacto no se limita al fortalecimiento de competencias científicas y tecnológicas, sino que se proyecta en la formación de ciudadanos críticos, creativos y responsables frente a los retos de su entorno.

Sin embargo, la sostenibilidad de estas iniciativas depende en gran medida de la capacidad institucional para gestionar recursos, del compromiso docente y de la integración de las familias y la comunidad. Asimismo, persisten riesgos asociados a la dependencia tecnológica, las brechas digitales y la posible exclusión de estudiantes que no cuentan con las mismas oportunidades de acceso.

#### **8.1.7. *Conclusiones parciales***

La implementación del enfoque STEM en la Institución Educativa Compartir ha demostrado que la innovación pedagógica es posible incluso en contextos con limitaciones estructurales, siempre que se cuente con liderazgo docente, trabajo colaborativo y una visión educativa centrada en el estudiante.

Entre los logros más destacados se encuentran:

- La construcción colectiva de un currículo flexible y contextualizado.
- El desarrollo de proyectos que articulan saberes académicos con problemáticas reales.
- La formación de estudiantes con competencias alineadas a los desafíos del siglo XXI.

Esta experiencia constituye un modelo replicable en otras instituciones del municipio de Soacha y del país, siempre que se garantice el acompañamiento pedagógico, la dotación de recursos y la consolidación de redes de colaboración académica.

#### **8.1.8. Referencias**

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.

Honey, M. A., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). *STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research*. Washington, DC: National Academies Press.

## 8.2. Códigos del Corazón Guiados Hacia la Educación.

*Docente ponente: Anderson Barrera Herreño*

### Figura 3

*Pensamiento Computacional, Educación Crítica y Prácticas Lúdicas: Una Experiencia Transformadora en Soacha*



### 8.2.1. Introducción

El siglo XXI plantea a la educación el desafío de formar estudiantes capaces de desenvolverse en contextos profundamente digitalizados, complejos y cambiantes. Este reto exige trascender modelos tradicionales centrados en la memorización para dar paso a propuestas pedagógicas que desarrollen habilidades cognitivas, sociales y tecnológicas en los niños y niñas desde edades tempranas (Wing, 2006).

En este marco surge el proyecto “Códigos del Corazón Guiados hacia la Educación”, desarrollado en la Institución Educativa Compartir del municipio de Soacha, Cundinamarca. Su propósito fundamental fue potenciar el pensamiento computacional en estudiantes de grado quinto mediante actividades lúdicas, gamificadas y desconectadas, integrando de manera activa la participación de las familias y atendiendo las particularidades de un contexto social vulnerable.

El presente capítulo analiza dicha experiencia desde una perspectiva crítica e interpretativa. En él se desarrollan los fundamentos teóricos del pensamiento computacional, las actividades lúdicas y la pedagogía crítica; se expone la metodología implementada; y se discuten los resultados en torno al desarrollo de habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo, creatividad y participación comunitaria. Finalmente, se presentan conclusiones que sitúan este proyecto como una propuesta innovadora, replicable y pertinente para la educación básica en Colombia.

### **8.2.2. *Fundamentación teórica***

#### *8.2.2.1. Pensamiento computacional y educación del siglo XXI*

El concepto de pensamiento computacional (PC) fue introducido por Wing (2006) como una habilidad transversal, tan esencial como la lectura, la escritura y el razonamiento matemático. Se trata de un modo de pensamiento estructurado que incluye procesos como la descomposición, la abstracción, la identificación de patrones y el diseño de algoritmos. Su valor pedagógico radica en que no se restringe al ámbito de la programación, sino que ofrece herramientas cognitivas para resolver problemas de la vida cotidiana de forma lógica y sistemática.

Zapata-Ros (2015) plantea que el PC es una metodología de resolución de problemas que puede ser aplicada en diversas áreas del conocimiento, automatizada o no, y que fortalece la capacidad analítica de los estudiantes. Desde esta perspectiva, su enseñanza temprana constituye un aporte fundamental al desarrollo de competencias para la ciudadanía digital y crítica.

La literatura internacional ha demostrado que la inclusión del pensamiento computacional en la educación básica favorece habilidades de abstracción, secuenciación y razonamiento lógico, al tiempo que fomenta actitudes como la perseverancia y la creatividad (Pérez Angulo, 2019). Por tanto, el PC debe asumirse no como un contenido aislado, sino como un enfoque transversal que transforma las prácticas pedagógicas y potencia la formación integral.

#### 8.2.2.2. *Juego, actividades lúdicas y aprendizaje significativo*

Las actividades lúdicas se constituyen en un vehículo privilegiado para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en la infancia. Desde la perspectiva de Piaget (1965), el juego representa asimilación pura: un proceso en el cual los niños reproducen esquemas por el placer de dominarlos, lo cual refleja y a la vez potencia su desarrollo cognitivo. Decroly (2006) agrega que estas actividades deben responder a los intereses y motivaciones de los niños, convirtiéndose en experiencias significativas que articulan los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir.

En el caso del pensamiento computacional, el juego permite introducir conceptos abstractos como algoritmos, bucles o condicionales de manera concreta, accesible y motivadora. Estrategias como el “robot humano” o “la ruta del algoritmo” posibilitan que los niños comprendan y experimenten la secuenciación y la lógica de instrucciones sin necesidad de usar dispositivos electrónicos.

#### 8.2.2.3. *Educación crítica y participación familiar*

El proyecto se inscribe también en la tradición de la pedagogía crítica, en la medida en que busca transformar realidades sociales a través de la educación. Freire (1970) plantea que el acto educativo debe propiciar la conciencia crítica, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento. En contextos de vulnerabilidad como Soacha, este enfoque cobra especial relevancia, pues permite que la escuela sea un espacio de diálogo, reflexión y acción comunitaria.

La participación de las familias, en este sentido, no constituye un elemento accesorio, sino un factor esencial para ampliar el alcance del aprendizaje. El proyecto incluyó a madres, padres y cuidadores en las fases de diseño y ejecución de prototipos tecnológicos, fortaleciendo así los lazos afectivos y la corresponsabilidad educativa. Como lo afirman Pérez Echeverría y Pozo Muncio (2004), la resolución de problemas es más eficaz cuando se aborda de manera colaborativa, articulando diversas experiencias y saberes.

### **8.2.3. Contexto del proyecto**

La Institución Educativa Compartir se localiza en la comuna uno del municipio de Soacha, un territorio caracterizado por problemáticas sociales como el desplazamiento forzado, la pobreza y la precariedad en el acceso a recursos educativos y tecnológicos. En este contexto, los estudiantes de grado quinto presentaban dificultades en el pensamiento lógico, la organización de datos y el trabajo en equipo.

El proyecto “Códigos del Corazón” surgió como respuesta a estas necesidades, con el propósito de introducir el pensamiento computacional desde una perspectiva lúdica y contextualizada. Su carácter innovador radica en que integra estrategias desconectadas y digitales, además de involucrar a las familias en la creación de prototipos funcionales que responden a problemáticas comunitarias.

### **8.2.4. Diseño metodológico**

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo el paradigma sociocrítico e interpretativo, que busca comprender los significados atribuidos por los niños, las niñas y sus familias a las experiencias pedagógicas (Creswell, 2014). La metodología empleada fue la investigación acción participativa (IAP), en la cual los participantes se reconocen como agentes activos en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto.

Se desarrollaron tres fases:

4. Actividades desconectadas: dinámicas como el “robot humano” y la “ruta del algoritmo” para introducir conceptos básicos de secuencia y condicionales.
5. Actividades con tecnología: programación por bloques con Micro:bit y MakeCode, donde los niños crearon juegos como “piedra, papel o tijera”.

Prototipos funcionales: construcción de soluciones tecnológicas con impacto comunitario, como una alarma de inundación, un semáforo inteligente y una filamentadora PET.

Durante todo el proceso se utilizaron técnicas de observación, entrevistas y grupos focales, asegurando principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y participación equitativa.

### **8.2.5. *Análisis de resultados***

El proyecto generó aprendizajes significativos en diferentes dimensiones:

- **Cognitiva:** se fortalecieron habilidades de descomposición de problemas, secuenciación, abstracción y pensamiento lógico. Los estudiantes lograron aplicar estos procesos tanto en la programación como en la resolución de situaciones cotidianas.
- **Socioemocional:** se evidenció un incremento en la motivación, la autoestima y la capacidad de trabajar en equipo. La gamificación convirtió el error en oportunidad de mejora, disminuyendo el miedo al fracaso.
- **Tecnológica:** los niños desarrollaron competencias básicas de programación por bloques, comprendiendo la utilidad de condicionales, bucles y variables en el diseño de algoritmos.
- **Comunitaria:** la participación de las familias permitió construir soluciones pertinentes al contexto, como la alarma de inundación, que responde a problemáticas reales del barrio.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Pérez Echeverría y Pozo Municio (2004), quienes destacan que la resolución de problemas requiere de procesos estructurados y colaborativos que favorecen aprendizajes transferibles a diversos ámbitos de la vida.

### **8.2.6. *Discusión***

La experiencia confirma que el pensamiento computacional, cuando se articula con estrategias lúdicas y con la pedagogía crítica, se convierte en una herramienta poderosa para la transformación educativa en contextos vulnerables.

En primer lugar, se evidencia que es posible enseñar pensamiento computacional sin necesidad de recursos tecnológicos avanzados, a través de actividades desconectadas que promueven la lógica y la creatividad. Esto coincide con Zapata-Ros (2015), quien resalta que el PC no se limita a la programación, sino que constituye una metodología de resolución de problemas.

En segundo lugar, la experiencia demuestra la relevancia de la participación familiar. Tal como lo plantea Freire (1970), la educación es un acto dialógico y colectivo; por tanto, el involucramiento de las familias amplía el alcance del aprendizaje y fortalece los vínculos comunitarios.

Finalmente, el proyecto aporta a la construcción de una escuela inclusiva y equitativa, en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4, que busca garantizar una educación de calidad para todos.

### **8.2.7. Conclusiones**

El proyecto “Códigos del Corazón Guiados hacia la Educación” constituye una experiencia pedagógica significativa que:

5. Demuestra la pertinencia de introducir el pensamiento computacional desde la educación básica como herramienta para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.
6. Valida el valor de las actividades lúdicas y gamificadas como estrategias para motivar y consolidar aprendizajes significativos.
7. Evidencia que la participación de las familias es fundamental para el éxito de las propuestas educativas en contextos de vulnerabilidad.
8. Ofrece un modelo replicable que integra teoría y práctica, contribuyendo tanto al mejoramiento académico como a la transformación social.

En suma, se trata de una propuesta innovadora, crítica e inclusiva que aporta al debate contemporáneo sobre cómo educar a los niños y niñas para los desafíos del siglo XXI, colocando al pensamiento computacional como un camino para educar con sentido, corazón y compromiso social.

### **8.2.8. Referencias**

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

- Decroly, O. (2006). *La pedagogía de la infancia*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Pérez Angulo, J. A. (2019). El pensamiento computacional como competencia transversal en la educación del siglo XXI. *Revista Educación y Tecnología*, 13(2), 45–60.
- Pérez Echeverría, M. P., & Pozo Muncio, J. I. (2004). *La solución de problemas: Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender*. Morata.
- Piaget, J. (1965). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.  
<https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (46), 1–47.  
<https://doi.org/10.6018/red/46/4>

### **8.3. La implementación de proyectos pedagógicos interdisciplinarios en la educación física: el caso Depor-R-R-Tiva Volumen 2**

*Docente ponente: Camilo Andrés Prieto Vásquez*

#### **8.3.1. Introducción**

La educación contemporánea enfrenta retos crecientes asociados con la necesidad de articular el aprendizaje escolar con problemáticas sociales, ambientales y culturales propias del contexto. La escuela del siglo XXI ya no puede limitarse a transmitir contenidos aislados, sino que debe generar experiencias de aprendizaje que preparen a los estudiantes para enfrentar escenarios complejos, cambiantes y globalizados (UNESCO, 2017).

En este sentido, los proyectos pedagógicos interdisciplinarios se constituyen en alternativas para la formación integral, pues permiten que los estudiantes asuman un papel activo en la construcción del conocimiento, desarrollando competencias transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la conciencia ciudadana (Thomas, 2000; Dewey, 1938).

El proyecto Depor-R-R-Tiva Volumen 2, implementado en la Institución Educativa Compartir de Soacha, Colombia, se erige como una experiencia significativa en la que la educación física deja de ser un espacio meramente recreativo y se convierte en un eje articulador de saberes, habilidades y valores. El proyecto surge como respuesta a limitaciones materiales —falta de implementos deportivos adecuados— pero se transforma en un laboratorio pedagógico donde confluyen la interdisciplinariedad, la innovación educativa y la conciencia ambiental.

Este capítulo analiza el proyecto desde una perspectiva pedagógica y crítica, abordando su fundamentación teórica, la metodología desarrollada, los resultados obtenidos y su impacto en la comunidad educativa. El objetivo es mostrar cómo la educación física, mediada por proyectos interdisciplinarios y prácticas sostenibles, puede ser un espacio de innovación pedagógica y transformación social.

#### **8.3.2. Marco Teórico**

Fundamentos pedagógicos

El proyecto encuentra soporte en el constructivismo pedagógico, corriente que plantea que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye a partir de la interacción entre el estudiante, el contexto y los saberes previos (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). Este enfoque promueve aprendizajes significativos en la medida en que los estudiantes participan en procesos activos de experimentación y reflexión (Ausubel, 2002).

Asimismo, la propuesta se nutre de la pedagogía crítica (Freire, 1970), que entiende la educación como un proceso emancipador y dialógico. En *Deportes-R-Actividad Física Volumen 2*, los estudiantes no solo resuelven un problema práctico (falta de implementos deportivos), sino que también se reconocen como agentes capaces de transformar su realidad mediante la creatividad, la autogestión y la cooperación.

Desde la perspectiva de Dewey (1938), la educación debe estar conectada con la vida real y orientada al aprendizaje por la experiencia. El proyecto encarna este principio al vincular los contenidos curriculares con la construcción de objetos tangibles (implementos deportivos) y su uso en contextos reales (las clases de educación física).

#### *8.3.2.1. Educación física y transversalidad*

Históricamente, la educación física en la escuela ha sido relegada a un segundo plano, concebida como un espacio de recreación más que de aprendizaje (Castejón-Oliva et al., 2018). Sin embargo, investigaciones recientes subrayan su potencial para desarrollar competencias cognitivas, socioemocionales y ciudadanas cuando se vincula con proyectos interdisciplinarios (Baena-Morales, 2020).

En este caso, la educación física se convierte en un punto de convergencia entre múltiples disciplinas: matemáticas (mediciones y cálculos de fuerza y movimiento), ciencias naturales (biomecánica, anatomía), tecnología (diseño de materiales), humanidades (trabajo colaborativo, ética) y educación ambiental. Esta transversalidad responde a lo que Zabala y Arnau (2014) denominan aprendizaje competencial, es decir, aquel que integra conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de problemas en contextos reales.

#### *8.3.2.2. Innovación educativa y sostenibilidad*

El uso de materiales reciclados conecta el proyecto con el paradigma de la economía circular (Stahel, 2016), que plantea el aprovechamiento de recursos para reducir el impacto ambiental. Además, responde a la visión de la educación para el desarrollo sostenible

(UNESCO, 2017), en tanto forma ciudadanos críticos, conscientes y responsables frente a los retos ecológicos del presente.

Metodológicamente, la propuesta se fundamenta en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Thomas, 2000) y en la investigación-acción participativa (IAP) (Fals Borda, 1987). Ambos enfoques se centran en el protagonismo del estudiante, el aprendizaje activo y la transformación social.

### **8.3.3. Metodología**

El proyecto fue implementado en cinco fases principales:

6. Diagnóstico del problema: identificación de la carencia de implementos deportivos adecuados en las clases de educación física.
7. Articulación interdisciplinaria: diseño de una estrategia transversal que vinculó once asignaturas del currículo escolar, ampliando la cobertura respecto a años anteriores (cuando solo participaban cinco).
8. Diseño y construcción: elaboración de implementos deportivos a partir de materiales reciclados o de bajo costo, en equipos de trabajo guiados por docentes.
9. Prueba piloto y validación: uso de los implementos en clases, aplicando test físicos con estándares similares a los de laboratorios especializados.
10. Evaluación y socialización: sustentación de los proyectos por parte de los estudiantes, retroalimentación de docentes y exposición en ferias escolares.

El enfoque metodológico fue mixto:

- Cuantitativo, mediante instrumentos de medición del rendimiento académico y físico.
- Cualitativo, a través de entrevistas, encuestas y rúbricas que permitieron valorar percepciones, aprendizajes y motivación.

La temporalidad del proyecto fue de 18 meses, con un piloto inicial y un seguimiento en los periodos académicos de 2023 y 2024.

#### **8.3.4. Resultados**

Los resultados pueden organizarse en tres dimensiones principales:

##### *8.3.4.1. Académica*

- Incremento de la transversalidad: participación de 11 asignaturas frente a las 5 del año 2023.
- Mejora en el rendimiento académico de estudiantes, especialmente en ciencias naturales, matemáticas y tecnología, al aplicar conocimientos en un contexto práctico.
- Reducción de índices de pérdida académica en comparación con años anteriores.

##### *8.3.4.2. Pedagógica*

- Participación del 98% de los estudiantes en la construcción y presentación de proyectos.
- Incremento en la motivación hacia la educación física, percibida ahora como un espacio de innovación y no solo de práctica deportiva.
- Desarrollo de competencias STEM y socioemocionales como el trabajo en equipo, la creatividad, la autogestión y el pensamiento crítico.

##### *8.3.4.3. Sociocultural*

- Mayor conciencia ambiental y participación en campañas de recolección de materiales reciclados.
- Generación de sentido de pertenencia institucional al involucrar a estudiantes, docentes y padres de familia.
- Proyección del proyecto hacia la creación de un laboratorio escolar de pruebas físicas para la comunidad.

#### **8.3.5. Discusión crítica**

El análisis de la experiencia permite identificar tanto fortalezas como limitaciones.

Por un lado, el proyecto muestra que la educación física puede trascender la visión tradicional y constituirse en un espacio de innovación pedagógica. La interdisciplinariedad potencia aprendizajes significativos y fomenta competencias para la vida, en línea con lo planteado por Dewey (1938) y Freire (1970).

Sin embargo, persisten tensiones estructurales:

- Dependencia de la motivación estudiantil: la efectividad del proyecto está sujeta al interés y la participación activa de los estudiantes.
- Limitaciones materiales: aunque se promueve el reciclaje, algunos implementos deportivos requieren materiales que no siempre son accesibles en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.
- Sostenibilidad institucional: la continuidad del proyecto depende de la voluntad de los directivos y del compromiso docente, lo que plantea el reto de institucionalizarlo como política escolar estable.

En este sentido, el proyecto abre un debate sobre el papel de la educación física en la formación integral. Tradicionalmente relegada, esta área se revela como un espacio privilegiado para promover ciudadanía, conciencia ambiental y competencias STEM, siempre que se le otorgue el respaldo institucional necesario (Castejón-Oliva et al., 2018).

Asimismo, desde una mirada crítica, cabe preguntarse en qué medida estas iniciativas logran transformar las desigualdades estructurales del contexto. Si bien los estudiantes desarrollan habilidades y valores, las limitaciones presupuestales y las brechas sociales siguen siendo factores condicionantes.

### **8.3.6. Conclusiones**

- El proyecto Depor-R-R-Tiva Volumen 2 demuestra que la educación física puede convertirse en un espacio articulador de saberes, competencias y valores, trascendiendo su enfoque recreativo.
- La transversalidad curricular fortalece los aprendizajes y promueve la integración de conocimientos de múltiples disciplinas, consolidando un enfoque STEM crítico y contextualizado.

- La estrategia pedagógica basada en el ABP y la IAP fomenta la participación, la creatividad y la conciencia ambiental, aportando a la formación de ciudadanos responsables.
- A nivel institucional, el proyecto ha incrementado el sentido de pertenencia y ha impulsado la innovación pedagógica; no obstante, requiere de políticas claras para su sostenibilidad en el tiempo.
- Desde una perspectiva crítica, la experiencia visibiliza tanto el potencial transformador de la escuela como los límites impuestos por las desigualdades sociales y los recursos disponibles.

### 8.3.7. Referencias

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Baena-Morales, S. (2020). La educación física como espacio de inclusión y transversalidad. *Retos*, 37, 1–8. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.73945>
- Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., Julián, J. A., & Zaragoza, J. (2018). Educación física escolar: Más allá de la actividad física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (422), 55–66.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. CINEP.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Stahel, W. R. (2016). The circular economy. *Nature*, 531(7595), 435–438. <https://doi.org/10.1038/531435a>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.

## **CAPÍTULO 9.**

### **IMPACTO SOCIAL DE LOS HALLAZGOS**

El análisis de los resultados obtenidos en esta investigación permite advertir que las tensiones epistémicas presentes en el sistema educativo del municipio de Soacha no constituyen únicamente un fenómeno escolar, sino que poseen un alcance social profundo, capaz de incidir en la configuración de identidades colectivas, la calidad de la convivencia ciudadana y la distribución del poder cognitivo. Las evidencias empíricas revelan que la persistencia de un currículo de raíz eurocéntrica, junto con la invisibilización de las cosmovisiones originarias, perpetúa formas de desigualdad cultural que, en el largo plazo, reproducen la exclusión social y la marginación de comunidades enteras; aspectos estos que ya habían sido advertidos por Quijano (2000) y Walsh (2010).

En este sentido y entendiendo que para los efectos de esta investigación el impacto social se refiere al conjunto de transformaciones potenciales que pueden derivarse de la incorporación de una perspectiva intercultural crítica en la educación, se infiere que dichas transformaciones no se limitan a la reconfiguración de contenidos curriculares, sino que abarcan la redistribución de legitimidad epistemológica, el fortalecimiento de la cohesión social y la consolidación de un tejido comunitario más equitativo y plural, en los términos planteados por De Sousa (2010).

Por lo tanto, este capítulo examina el alcance social de los hallazgos en seis dimensiones interrelacionadas: (1) cohesión social e identidad colectiva; (2) justicia epistémica y democratización del conocimiento; (3) transformación de prácticas educativas y vínculos comunitarios; (4) pensamiento crítico como herramienta de emancipación; (5) implicaciones para la política pública y la gobernanza educativa; y (6) reexistencia y buen vivir como horizontes sociales. De este modo se pretende demostrar que el cambio educativo, cuando se fundamenta en la pluralidad epistémica, tiene la capacidad de generar impactos sostenidos en la estructura social y cultural del territorio.

## **9.1. Alcance Social de los Hallazgos**

### ***9.1.1. Repercusiones en la Cohesión Social y la Identidad Colectiva***

#### *9.1.1.1. La invisibilidad cultural como factor de fragmentación social*

Los hallazgos confirman que la omisión sistemática de la diversidad cultural en el currículo y en las prácticas pedagógicas tiene consecuencias directas en la cohesión social puesto que la ausencia de un reconocimiento pleno de las memorias históricas, los saberes territoriales y las narrativas comunitarias ha configurado un espacio escolar donde los referentes identitarios de amplios sectores de la población quedan invisibilizados. Este fenómeno, que Walsh (2009) denomina “silenciamiento epistémico”, erosiona la construcción de un sentido de pertenencia, debilitando el vínculo entre los sujetos y su contexto territorial.

En el caso de Soacha, este déficit de reconocimiento adquiere una gravedad particular debido a su historia reciente, marcada por desplazamientos forzados, migraciones internas y la coexistencia de múltiples identidades étnicas y culturales. Ante este escenario, la escuela podría funcionar como un lugar privilegiado para la reconstrucción de lazos comunitarios y el fortalecimiento de una identidad compartida; sin embargo, la persistencia de un modelo educativo homogeneizador impide que ese potencial se materialice plenamente, tal como ya fue advertido por Quijano (2000) y De Sousa (2010).

#### *9.1.1.2. El currículo como herramienta de cohesión social*

Por tratarse de un espacio de socialización primaria y secundaria, la escuela desempeña un papel central en la configuración de identidades colectivas (Giroux, 2011). En esta línea argumentativa, un currículo que incorpore saberes locales, prácticas culturales y cosmovisiones diversas no debiera limitarse a transmitir información, sino más bien a actuar como un dispositivo para el reconocimiento mutuo y la legitimación de las diferencias, de manera tal que el proceso educativo deje de ser una instancia de asimilación cultural para convertirse en un terreno en el que puedan emerger múltiples identidades, pero integradas en un proyecto colectivo.

En tal sentido, la integración de saberes territoriales en el currículo no solo contribuye a la preservación de la memoria histórica, sino que también genera un capital cultural compartido que permite articular las diferencias en torno a valores comunes (Bourdieu,

1986), lo cual es especialmente relevante en territorios como Soacha, donde el tejido social se ve tensionado por la diversidad de orígenes y trayectorias vitales de sus habitantes.

#### *9.1.1.3. De la tolerancia pasiva a la convivencia activa*

Uno de los riesgos de las políticas educativas que reconocen la diversidad solo de manera simbólica es que fomentan lo que Estermann (2006) identifica como “tolerancia pasiva”, es decir, un reconocimiento superficial que no transforma las relaciones de poder ni las estructuras de exclusión. La investigación evidencia que, para avanzar hacia una convivencia activa, es necesario un compromiso institucional con la interculturalidad crítica, entendida no como mera coexistencia, sino como interacción dialógica y recíproca entre sujetos portadores de diferentes epistemologías (Walsh, 2010).

Este tránsito de la tolerancia pasiva a la convivencia activa supone asumir que la cohesión social no se alcanza anulando las diferencias, sino articulándolas en un marco de respeto, equidad y colaboración. En este sentido, la educación intercultural crítica ofrece un marco para la construcción de una ciudadanía que, más allá de la simple convivencia, colabore activamente en la resolución de los problemas que atañen a la comunidad.

#### *9.1.1.4. Cohesión social como estrategia contra la exclusión*

El impacto social de revertir la invisibilidad cultural es sustancial si se considera que a mediano y largo plazo, la integración curricular de las memorias y prácticas culturales locales puede reducir tensiones intergrupales y prevenir conflictos sociales derivados de la exclusión. Así, la cohesión social, entendida como la capacidad de una comunidad para sostener relaciones de confianza, respeto y cooperación entre sus miembros (Putnam, 2000), se fortalece cuando los individuos perciben que su cultura, historia y conocimientos son valorados y transmitidos en el ámbito escolar, contribuyendo a la construcción de comunidades más resilientes, capaces de enfrentar desafíos socioeconómicos y políticos sin fracturar sus lazos internos. De este modo, en contextos de alta vulnerabilidad, como el de Soacha, la educación se convierte en una estrategia preventiva contra la marginalización, la violencia y la desintegración social.

## **9.1.2. Justicia Epistémica y Democratización del Conocimiento**

### *9.1.2.1. Desigualdad epistémica como herencia colonial*

Los resultados de la investigación evidencian que el sistema educativo de Soacha, en coherencia con tendencias más amplias del contexto colombiano y latinoamericano, continúa operando bajo una lógica monocultural que privilegia el conocimiento occidental como único referente de verdad y legitimidad. Este patrón, que Grosfoguel (2011) define como “racismo epistémico”, no se limita a la exclusión de contenidos en el currículo, sino que se extiende a la negación misma de las capacidades cognitivas y productivas de las comunidades portadoras de saberes no occidentales.

Este tipo de desigualdad epistémica hunde sus raíces en la “colonialidad del saber” (Quijano, 2000), en la que la imposición de un patrón eurocéntrico ha moldeado no solo qué se considera conocimiento válido, sino también quiénes son reconocidos como sujetos legítimos de producción y transmisión de saber. De hecho, la investigación confirma que, en la práctica escolar, esta jerarquización epistemológica se traduce en la marginalización sistemática de las epistemologías originarias, las cuales quedan desplazadas del currículo o, en el mejor de los casos, son incorporadas de forma fragmentaria o anecdótica. De este modo, se perpetúa un orden cognitivo que, lejos de promover el diálogo intercultural, refuerza la asimetría en la circulación y legitimación de los saberes.

### *9.1.2.2. Justicia epistémica como horizonte transformador*

Frente a esta exclusión estructural, la noción de justicia epistémica propuesta por Fricker (2007) y ampliada en el ámbito latinoamericano por De Sousa (2010) se plantea como un horizonte fundamental para reconfigurar el campo educativo, siendo conveniente señalar que esta justicia epistémica no solo implica garantizar la inclusión de saberes diversos, sino también redistribuir las condiciones de legitimidad para que estos saberes sean reconocidos como fuentes igualmente válidas de conocimiento y acción social.

En el contexto de Soacha, avanzar hacia la justicia epistémica requiere desarticular las jerarquías heredadas del colonialismo, habilitando un diálogo real y horizontal entre el conocimiento académico y las epistemologías comunitarias, lo cual, más que integrar los saberes originarios como un complemento folclórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica situarlos como pilares equivalentes en el diseño curricular.

### *9.1.2.3. Democratización del conocimiento y participación comunitaria*

La democratización del conocimiento, entendida como la apertura del proceso de producción y validación del saber a múltiples actores sociales (Freire, 2005; Giroux, 2011), constituye un paso esencial para materializar la justicia epistémica. Conforme a esta perspectiva, los hallazgos muestran que, cuando se permite la participación de líderes comunitarios, sabedores ancestrales y colectivos culturales en la planificación educativa, se rompe la lógica unidireccional de transmisión y se crea un espacio de co-construcción.

Este cambio no es meramente procedimental, sino que implica un reequilibrio del poder cognitivo en el que la escuela deja de ser un espacio de imposición cultural para convertirse en un foro plural de intercambio y producción conjunta de conocimientos que, desde una óptica social, favorece la emergencia de comunidades más empoderadas y capaces de influir en la configuración de sus propias trayectorias de desarrollo.

### *9.1.2.4. Impacto social de la justicia epistémica*

En coherencia con lo antes planteado, el reconocimiento de múltiples marcos epistemológicos no solo amplía el repertorio de conocimientos disponibles para resolver problemas comunitarios, sino que también fortalece el capital simbólico de las poblaciones históricamente marginadas, adquiriendo esto mayor relevancia en territorios como Soacha, donde coexisten tradiciones campesinas, afrodescendientes e indígenas, junto a dinámicas urbanas contemporáneas. Esta pluralidad epistémica permite articular soluciones más integrales y culturalmente pertinentes a los desafíos locales.

En el largo plazo, la democratización del conocimiento se traducirá en una mayor cohesión social al disminuir la sensación de subordinación cultural y aumentar la percepción de agencia colectiva. Así, la justicia epistémica deja de ser un ideal abstracto para convertirse en una estrategia concreta para redistribuir poder, fortalecer la ciudadanía y construir sociedades más equitativas.

## **9.1.3. Transformación de Prácticas Educativas y Vínculos Comunitarios**

### *9.1.3.1. Prácticas educativas como dispositivos de inclusión o exclusión*

No cabe duda de que la naturaleza de las prácticas pedagógicas influye de manera directa en la calidad de los vínculos que la escuela establece con su comunidad; por ello, las metodologías tradicionales, centradas en la transmisión unidireccional de contenidos, no solo

limitan la participación activa del estudiantado, sino que también refuerzan la distancia entre la institución escolar y las dinámicas culturales del territorio (Freire, 2005). Esta desconexión se traduce en una percepción de la escuela como un espacio ajeno a la vida cotidiana, lo que debilita su potencial para actuar como agente cohesionador.

Por el contrario, las prácticas educativas que incorporan metodologías activas, experiencias significativas y contenidos contextualizados tienen la capacidad de revertir este distanciamiento; tanto es así que la investigación identificó que las experiencias pedagógicas mejor valoradas por el estudiantado fueron aquellas vinculadas al trabajo colaborativo, los juegos tradicionales, las narrativas orales y las actividades artísticas con arraigo local, lo que confirma la importancia de un currículo adaptado al contexto en el que será aplicado (Walsh, 2010).

#### *9.1.3.2. La escuela como nodo de articulación comunitaria*

En contextos marcados por la diversidad cultural y las desigualdades socioeconómicas, la escuela puede desempeñar un papel de nodo articulador entre distintos actores sociales; por lo tanto, tal como se desprende de las apreciaciones de Giroux (2011), cuando la escuela se convierte en un espacio de encuentro donde confluyen docentes, familias, líderes comunitarios y sabedores locales, la institución educativa trasciende su función académica para convertirse en un agente de desarrollo comunitario. Este modelo de escuela abierta y participativa favorece la construcción de redes sociales sólidas, incrementa la confianza mutua y fomenta el compromiso ciudadano, y a su vez permite que la comunidad se reconozca como coautora de los procesos educativos, fortaleciendo el sentido de pertenencia y corresponsabilidad en la formación de las nuevas generaciones.

#### *9.1.3.3. Pedagogías situadas y pertinencia cultural*

La pertinencia cultural no se limita a incluir referencias superficiales a tradiciones o festividades locales, sino que más bien supone reconocer y legitimar los marcos de sentido que organizan la vida comunitaria, incorporándolos como la base para el diseño de actividades y proyectos pedagógicos (McLaren, 1997). Bajo esta óptica, las pedagogías situadas permiten que el aprendizaje se conecte con la experiencia vital de los estudiantes, lo que incrementa la motivación, el interés y la relevancia del proceso educativo.

En el caso de Soacha, lo anterior se traduce en articular el currículo con problemáticas locales como el impacto del desplazamiento forzado, la transformación del espacio urbano o

la preservación de prácticas culturales ancestrales, de modo que los contenidos escolares se conviertan en herramientas para la comprensión y mejora del entorno.

#### *9.1.3.4. Impacto social de la transformación pedagógica*

La adopción de prácticas educativas culturalmente pertinentes y participativas genera un impacto social de carácter dual y complementario, tanto a nivel individual como comunitario. En el plano individual, por ejemplo, estas prácticas no solo potencian el desarrollo de competencias cognitivas como la capacidad de análisis, síntesis y resolución de problemas, sino que también fortalecen habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva y la autorregulación. A ello se suma la consolidación de un marco ético que orienta la acción hacia el respeto, la responsabilidad y el compromiso con el bien común, configurando sujetos críticos capaces de interpretar su realidad y de actuar en ella con agencia y conciencia social (Freire, 1997; Giroux, 2011).

Por otra parte, en el plano comunitario, la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas favorece el reconocimiento mutuo y el fortalecimiento de vínculos interpersonales que son fundamentales para la construcción de capital social (Putnam, 2000). Asimismo, fomenta el respeto por la diversidad cultural y epistémica, y promueve dinámicas de cooperación orientadas a la resolución conjunta de problemas que afectan a la colectividad, lo que no solo contribuye a mejorar la interacción social inmediata, sino también a crear las condiciones para una ciudadanía más participativa, inclusiva y resiliente.

En consecuencia, la transformación de las prácticas educativas trasciende la mejora técnica de los procesos de enseñanza-aprendizaje para convertirse en una estrategia de incidencia social y política, cuya finalidad no radica únicamente en optimizar resultados académicos, sino en tejer relaciones de confianza, reconstruir tejidos comunitarios fragmentados y consolidar comunidades cohesionadas y capaces de enfrentar los desafíos sociales, culturales y económicos que las atraviesan.

#### **9.1.4. Fortalecimiento del Pensamiento Crítico como Herramienta de Emancipación**

##### *9.1.4.1. Pensamiento crítico: más allá de la habilidad cognitiva*

Los resultados obtenidos en esta investigación revelan que tanto estudiantes como docentes reconocen la importancia del pensamiento crítico, aunque con distintos niveles de profundidad conceptual; de hecho, mientras que algunos limitan la noción de pensamiento

crítico a la capacidad de analizar y reflexionar, otros lo conciben como una herramienta para cuestionar las estructuras de poder y los discursos dominantes. Esta segunda perspectiva coincide con la idea de pensamiento crítico transformador defendida por Giroux (2011), quien lo entiende como un acto político orientado a la emancipación y no solo como una destreza intelectual.

Desde un enfoque decolonial, el pensamiento crítico se configura como un medio para interrogar la “colonialidad del saber” (Quijano, 2000), cuestionar las jerarquías epistémicas heredadas y abrir el espacio escolar a la pluralidad de conocimientos. De este modo, su desarrollo no se restringe a la resolución de problemas académicos, sino que se proyecta hacia la construcción de una conciencia histórica y política

En coherencia con lo planteado y asumiendo que la capacidad de los sujetos para identificar las lógicas de dominación y proponer alternativas fortalece la autonomía individual y colectiva, el pensamiento crítico cumple una función estratégica como herramienta de resistencia cultural, especialmente en territorios como Soacha, atravesados por desigualdades estructurales y procesos históricos de desplazamiento y exclusión.

Ahora bien, esta resistencia no implica una oposición meramente reactiva, sino la construcción propositiva de narrativas y prácticas que amplíen el horizonte de posibilidades sociales. En este sentido, el pensamiento crítico se vincula directamente con la noción de “reexistencia” propuesta por Walsh (2010), entendida esta como la capacidad de los pueblos y comunidades para no solo sobrevivir a la opresión, sino reinventarse y afirmarse desde sus propios marcos culturales.

#### *9.1.4.2. Condiciones para el desarrollo de un pensamiento crítico descolonial*

Desde la óptica descolonial, el fortalecimiento del pensamiento crítico no puede entenderse como un resultado espontáneo del proceso educativo, sino como la consecuencia de un entramado de condiciones institucionales, pedagógicas y culturales que lo posibiliten y lo sostengan en el tiempo, entre las que destacan las siguientes:

- Un currículo dialógico y problematizador que no se limite a transmitir información, sino que esté orientado a fomentar la interrogación crítica, cuestionar los relatos oficiales y abrir espacios para perspectivas históricamente marginadas. Este tipo de currículo debe partir de la experiencia vital del estudiante y reconocer las realidades históricas, culturales y territoriales que configuran su identidad.

- Prácticas pedagógicas participativas. El docente, en este modelo, actúa como mediador, facilitador y co-aprendiz, y no como transmisor único de verdades absolutas, lo cual requiere una transformación del rol docente hacia una función más horizontal, que reconozca la capacidad epistémica de los estudiantes y que convierta el aula en un espacio de construcción colectiva del conocimiento.
- Espacios de deliberación colectiva, tanto formales como informales, que permiten al estudiantado confrontar ideas y argumentos desde sus diferentes perspectivas, y construyan consensos en un marco de respeto mutuo. En términos de Giroux (2011), la deliberación es un ejercicio de ciudadanía crítica que habilita la participación activa en la vida democrática.
- Vínculos con el territorio y la comunidad. El pensamiento crítico descolonial debe ejercitarse en la resolución de problemas reales del territorio, vinculando el análisis académico con las luchas, demandas y saberes de la comunidad, y utilizando la reflexión crítica como herramienta de transformación social.

La articulación de estas condiciones favorece la emergencia de un pensamiento crítico que no se limita a cuestionar ideas en abstracto, sino que se orienta a transformar las estructuras sociales, políticas y culturales que sostienen la desigualdad y la exclusión. De este modo, la educación se configura como un proceso ético-político que, al mismo tiempo que forma sujetos autónomos y reflexivos, fortalece la capacidad colectiva para imaginar y construir futuros más justos y plurales (De Sousa, 2010).

En sentido contrario, la ausencia de dichas condiciones no solo reduce la capacidad de alcanzar un alto nivel de pensamiento crítico, sino que puede degradarlo hasta convertirlo en una habilidad retórica sin incidencia real, transformándolo en un discurso vacío y desconectado de la praxis social (Freire, 1997; Walsh, 2009).

#### 9.1.4.3. *Impacto social del pensamiento crítico emancipador*

El desarrollo de un pensamiento crítico de alto nivel tiene un efecto multiplicador tanto desde la perspectiva del individuo como en la vida social; al respecto, en el plano individual, dota a las personas de herramientas para discernir, tomar decisiones informadas y actuar de manera coherente con principios éticos, mientras que el plano colectivo favorece

la construcción de una ciudadanía activa, capaz de participar en procesos democráticos, exigir rendición de cuentas y promover transformaciones estructurales.

En contextos de diversidad cultural, como el que atañe a esta investigación, el pensamiento crítico descolonial se torna fundamental para construir puentes entre distintas cosmovisiones y para garantizar que la convivencia no se base en la mera coexistencia, sino en un diálogo genuino que reconozca y legitime las diferencias. Así, su fortalecimiento no solo mejora la calidad educativa, sino que contribuye a la justicia social y a la dignificación de las comunidades históricamente excluidas.

### **9.1.5. Implicaciones para la Política Pública y la Gobernanza Educativa**

#### *9.1.5.1. Déficit de pertinencia cultural en las políticas educativas*

Los hallazgos ponen en evidencia que las políticas educativas vigentes no garantizan de manera efectiva la pertinencia cultural del currículo ni de las prácticas pedagógicas que lo sostienen. Este déficit responde, en parte, a la ausencia de marcos normativos que reconozcan explícitamente la diversidad epistémica como principio rector del sistema educativo (Tubino, 2005). Aunque en el discurso oficial se han incorporado nociones como “educación intercultural” o “atención a la diversidad”, en la práctica persiste un modelo de planificación centralizado, estandarizado y poco sensible a las especificidades territoriales.

En el caso de Soacha, esta desconexión normativa se traduce en currículos descontextualizados, con escasa vinculación a la historia, la cultura y las problemáticas locales, lo que limita el potencial de la escuela para actuar como agente de cohesión social y de justicia epistémica (De Sousa, 2010).

#### *9.1.5.2. Gobernanza educativa y participación comunitaria*

Una de las implicaciones más relevantes de los hallazgos es la necesidad de transitar hacia modelos de gobernanza educativa más participativos, donde la comunidad (familias, líderes locales, sabedores ancestrales y organizaciones sociales) tenga un rol activo en la toma de decisiones. Ahora bien, tal como lo sostiene Arnstein (1969) la participación comunitaria no debe concebirse como un complemento, sino como un mecanismo estructural para legitimar las políticas y asegurar su pertinencia, lo cual supone una ruptura con la visión jerárquica tradicional de la gestión educativa, en la que las decisiones se toman en niveles superiores y se imponen de manera vertical. Este enfoque, en cambio, propone una

gobernanza colaborativa, donde los distintos actores sociales participen de forma activa en el diseño de las políticas y gestionen de manera conjunta su implementación, fortaleciendo así la apropiación social del proyecto educativo.

#### *9.1.5.3. Flexibilización curricular y adaptabilidad territorial*

Entre las propuestas emergentes de docentes y estudiantes destaca la necesidad de flexibilizar el currículo para adaptarlo a los contextos locales, lo que implica reconocer que las comunidades no solo son receptoras, sino también productoras legítimas de conocimiento. Cabe precisar que la flexibilización curricular permitiría integrar problemáticas del territorio, saberes ancestrales, prácticas culturales y lenguajes propios, sin sacrificar la calidad académica ni los estándares de aprendizaje.

No obstante, más allá de las voluntades individuales y colectivas, este cambio requiere de políticas públicas que reconozcan la diversidad cultural como un activo, y no como una dificultad administrativa, favoreciendo de este modo la innovación pedagógica desde las realidades de cada comunidad (McLaren, 1997; Walsh, 2010).

#### *9.1.5.4. Impacto social de la reforma en políticas y gobernanza*

Las implicaciones sociales de una reforma en políticas públicas y gobernanza educativa son significativas ya que: (1) contribuyen a reducir las brechas sociales derivadas de la exclusión cultural y epistémica, y por otro, (2) fortalecen la legitimidad de las instituciones educativas al alinearlas con las expectativas, valores y saberes de la comunidad, y (3) promueven una ciudadanía más activa y corresponsable, que asume la educación como un bien común y no como un servicio externo.

#### *9.1.5.5. Reducción de brechas sociales y superación de la exclusión cultural*

Una reforma que incorpore principios de pertinencia cultural y justicia epistémica en las políticas educativas tiene el potencial de disminuir las desigualdades estructurales que históricamente han marginado a comunidades portadoras de saberes no hegemónicos. En este sentido, al reconocer y validar las diversas epistemologías presentes en el territorio, se corrige la invisibilización de conocimientos comunitarios y se amplía el acceso a oportunidades educativas verdaderamente equitativas, impactando de manera directa en la distribución del capital cultural y simbólico (Bourdieu, 1998), lo que a su vez fortalece la cohesión social y la movilidad intergeneracional.

#### 9.1.5.6. *Fortalecimiento de la legitimidad institucional*

La legitimidad de las instituciones educativas se consolida cuando sus acciones y políticas se alinean con las expectativas, valores y saberes de la comunidad a la que sirven, lo cual no solo incrementa la confianza ciudadana en el sistema educativo, sino que también genera un sentido de apropiación y corresponsabilidad en torno a su sostenibilidad. Por consiguiente, una gobernanza educativa participativa, que involucre a familias, líderes comunitarios y organizaciones locales en la toma de decisiones, favorecerá la transparencia y la rendición de cuentas, reduciendo así las percepciones de distancia o desconexión entre la escuela y la comunidad.

#### 9.1.5.7. *Promoción de una ciudadanía activa y corresponsable*

La implementación de políticas públicas que conciban la educación como un bien común estimula la participación activa de la ciudadanía en el diseño, ejecución y evaluación de los procesos educativos, traduciéndose en comunidades más empoderadas y capaces de incidir en las decisiones que afectan su desarrollo y bienestar. De manera adicional, contribuye a fomentar una cultura democrática donde los sujetos no solo son receptores de derechos, sino también agentes que asumen responsabilidades compartidas en la construcción del proyecto educativo colectivo.

### 9.1.6. *Reexistencia y Buen Vivir como Horizontes Sociales*

#### 9.1.6.1. *De la sobrevivencia a la reexistencia*

En territorios históricamente atravesados por la desigualdad, la violencia estructural y la exclusión cultural, la mera sobrevivencia no garantiza dignidad ni justicia social. Walsh (2010) introduce el concepto de *reexistencia* para describir aquellos procesos colectivos mediante los cuales las comunidades no solo resisten las lógicas de opresión, sino que reinventan sus formas de vida, resignificando sus saberes, prácticas y vínculos.

Los hallazgos de esta investigación muestran que en el municipio de Soacha existen condiciones y voluntades para transitar hacia un modelo educativo que fomente esa reexistencia, lo cual no implica limitar la educación a la transmisión de conocimientos, sino convertirla en un espacio de reconstrucción cultural, fortalecimiento identitario y proyección de futuros alternativos.

#### 9.1.6.2. *El buen vivir como horizonte ético-político*

El concepto de *buen vivir* (*sumak kawsay*, en quechua), desarrollado por pensadores como Estermann (2006) y reivindicado en movimientos sociales latinoamericanos, plantea un paradigma de vida que, alejado de la lógica extractivista y competitiva de la modernidad occidental, prioriza la armonía entre las personas, las comunidades y la naturaleza, situando el bienestar colectivo, la equidad y la sostenibilidad como ejes de actuación. En este sentido, integrar el buen vivir en el proyecto educativo de Soacha significa alinear las prácticas pedagógicas con principios de reciprocidad, cuidado mutuo y respeto por la diversidad cultural y ecológica.

#### 9.1.6.3. *Educación para la reexistencia y el buen vivir*

La articulación del modelo constructivista sociocognitivo con la pedagogía decolonial constituye una vía estratégica para materializar los horizontes de reexistencia y buen vivir. Esta convergencia permite que los procesos de enseñanza-aprendizaje trasciendan la simple transmisión de contenidos y se conviertan en experiencias transformadoras, capaces de empoderar a los estudiantes como sujetos históricos y agentes de cambio en sus comunidades.

Entre las estrategias concretas identificadas se encuentran:

- **Curricularización del territorio.** Se refiere a la necesidad de vincular los aprendizajes escolares con las problemáticas, recursos y narrativas locales, lo cual no solo otorga pertinencia cultural al currículo, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y la responsabilidad social del estudiantado, reconociendo que el territorio es un espacio vivo de producción de saberes, donde confluyen memorias históricas, relaciones comunitarias y prácticas socioeconómicas que deben dialogar con el conocimiento escolar.
- **Diálogo de saberes.** Se refiere a la promoción del intercambio horizontal entre conocimientos académicos y comunitarios, desmontando para ello jerarquías epistémicas y reconociendo la validez de las epistemologías subalternas. Tal como lo plantea Walsh (2009), este diálogo es una práctica política que desestabiliza la hegemonía del saber eurocéntrico y abre la posibilidad de construir soluciones colectivas a los problemas del territorio desde una mirada plural y situada.

- Prácticas de cuidado y reciprocidad. Se refiere a la exigencia de incorporar proyectos que fortalezcan las relaciones interpersonales y el vínculo con el entorno natural, y fomenten valores de cooperación, empatía y responsabilidad ambiental. Estas prácticas se articulan con el principio de *sumak kawsay* (Estermann, 2006), en el que el bienestar individual está intrínsecamente ligado al bienestar colectivo y a la preservación del entorno.
- Formación ciudadana intercultural. Implica desarrollar competencias para la participación democrática desde una perspectiva plural y no hegemónica, preparando a los estudiantes para interactuar en sociedades diversas, cuestionar desigualdades estructurales y participar activamente en la construcción de políticas locales, con lo cual, además de ampliar su capacidad de incidencia social, también fortalece la democracia como proceso inclusivo y participativo.

De lo expuesto se desprende que al centrar la educación en la reexistencia y el buen vivir se amplía de manera significativa el horizonte social, político y cultural de la comunidad, y la escuela se transforma en un espacio de producción de vida digna y de futuro colectivo, donde los aprendizajes no son únicamente un medio para la movilidad individual, sino también una herramienta para la regeneración del tejido social, la justicia cultural y la sostenibilidad ecológica.

Desde esta perspectiva, la educación deja de ser un proceso aislado de su contexto y se convierte en un motor para la construcción de un orden social más equitativo, resiliente y en armonía con la diversidad y la naturaleza.

## **9.2. Síntesis del Capítulo**

Con base en los párrafos precedentes y luego de interpretar los hallazgos desde una perspectiva de justicia epistémica e interculturalidad crítica, se destaca que el impacto social de una transformación educativa en Soacha puede ser visto desde seis dimensiones concretas: cohesión social, democratización del conocimiento, prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes, pensamiento crítico emancipador, gobernanza educativa participativa y proyección hacia horizontes de reexistencia y buen vivir, de las que se derivarían acciones orientadas en tres ejes específicos:

- Visibilizar y legitimar los saberes territoriales en el currículo.
- Generar espacios de encuentro y diálogo intercultural sostenido.
- Fortalecer las competencias críticas y éticas del estudiantado.

En el mediano plazo, estos cambios pudieran traducirse en comunidades más cohesionadas, capaces de resolver conflictos desde el respeto mutuo y de participar activamente en la vida democrática; aspectos estos que se proyectarán en un plazo más amplio hacia la consolidación de un sistema educativo que, al reconocer la pluralidad epistémica y cultural, no solo forme ciudadanos competentes, sino también sujetos históricos comprometidos con la construcción de un orden social más justo, plural y sostenible.

En consecuencia, tras analizar el impacto social de los resultados de esta investigación, se identifican de acción concretas para repensar la educación como un proyecto colectivo y transformador, capaz de incidir estructuralmente en la vida social de Soacha y, por extensión, en otros contextos, tanto colombianos como latinoamericanos, con los que comparte una compleja trama histórica y cultural.

## CAPÍTULO 10.

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 10.1. Conclusiones

El presente estudio ha evidenciado que el sistema educativo del municipio de Soacha se encuentra atravesado por una matriz epistémica de raíz eurocéntrica que, de forma sistemática, ha invisibilizado, marginado y, en ciertos casos, reducido a una dimensión folclórica los saberes y cosmovisiones de los pueblos originarios. Al respecto, tanto las percepciones estudiantiles como las docentes confirman la persistencia de la colonialidad del saber, manifestada en un currículo monocultural, estandarizado y descontextualizado frente a la realidad sociohistórica y cultural del territorio. Esta constatación revela una brecha estructural entre el reconocimiento normativo de la diversidad cultural y la práctica educativa cotidiana, que en gran medida continúa reproduciendo esquemas homogéneos y excluyentes.

Luego de analizar las percepciones de estudiantes y docentes sobre la inclusión de saberes ancestrales en el proceso educativo, los hallazgos demuestran una conciencia generalizada respecto a la forma como se aborda la interculturalidad, percibiéndose de manera insuficiente, superficial y sin un anclaje estructural en el currículo. Sobre este particular, aunque la mayoría del estudiantado no mantiene un vínculo directo con comunidades indígenas, emerge en ellos una conciencia creciente sobre la necesidad de integrar estos saberes en el aula. Lo mismo ocurre con el profesorado quien, aunque manifiesta reconocer la pertinencia de un enfoque intercultural, señala limitaciones estructurales, falta de recursos y carencia de formación específica para implementarlo de forma sostenida.

En cuanto a la identificación de prácticas pedagógicas significativas que articulen saberes comunitarios, se observó que las experiencias más valoradas por los estudiantes y los docentes son aquellas que incorporan metodologías activas, colaborativas y creativas, estrechamente vinculadas al territorio y la vida comunitaria, destacando entre ellas los proyectos comunitarios, las actividades artísticas tradicionales y los relatos orales, las cuales constituyen ejemplos concretos de cómo la pertinencia cultural potencia la motivación y el aprendizaje significativo; sin embargo, estas prácticas se dan de manera aislada y dependen

más de la iniciativa individual de algunos docentes que de una estrategia institucional consolidada.

En lo que respecta al análisis del conocimiento y la disposición docente hacia la pedagogía decolonial y el pensamiento crítico, los hallazgos revelan un panorama heterogéneo, ya que mientras algunos docentes poseen un dominio sólido de estos enfoques y buscan aplicarlos, otros mantienen un acercamiento incipiente o desconocen sus fundamentos, confirmándose de este modo la necesidad de una formación docente continua y orientada a traducir los marcos teóricos en prácticas pedagógicas contextualizadas.

De manera transversal, el estudio reafirma que la colonialidad del saber sigue operando como eje estructurante del sistema educativo en Soacha, relegando otras epistemologías a un papel secundario o residual. Según los propios participantes en la investigación, esta dinámica limita el potencial transformador de la educación y perpetúa formas de exclusión simbólica y cultural. Por ello, la transformación educativa que demanda este contexto no puede reducirse a añadir contenidos “diversos” en el currículo, sino que requiere un cambio paradigmático hacia un horizonte pluriversal, donde el diálogo de saberes y la justicia epistémica constituyan sus principios fundamentales. Lo anterior plantea el reto de concebir la escuela como un espacio de encuentro intercultural, en el que el conocimiento se construye de manera colectiva y en interacción con las comunidades.

En este marco, la investigación responde afirmativamente a la pregunta central de la investigación en cuanto a que la incorporación genuina de cosmovisiones ancestrales y epistemologías diversas posee un alto potencial para transformar la práctica pedagógica en Soacha, siempre que se aborde con un enfoque estructural, respaldo institucional, formación docente pertinente y participación activa de las comunidades. En todo caso, más allá de ser deseable desde una perspectiva cultural, esta transformación se presenta como condición indispensable para garantizar el derecho a una educación inclusiva, pertinente y emancipadora.

## **10.2. Discusión: El Enfoque Decolonial como Transformación de la Educación para Estudiantes con Altas Capacidades**

La reflexión sobre el lugar que ocupan los estudiantes con altas capacidades dentro del sistema educativo exige repensar no solo las estrategias pedagógicas destinadas a su acompañamiento, sino las categorías mismas desde las cuales comprendemos la inteligencia, el talento y el desarrollo humano. Durante décadas, la escuela ha operado bajo una matriz epistémica heredada de la modernidad, donde la excepcionalidad cognitiva se concibe como un rasgo individual que distingue a unos pocos y los sitúa por encima del conjunto. Desde esta perspectiva, la alta capacidad se asocia con la velocidad para resolver problemas, con la lógica abstracta y con la creatividad expresada en términos de innovación instrumental. Sin embargo, dicho marco conceptual no es neutral, sino que responde a una genealogía histórico-cultural que privilegia la razón occidental y que reproduce, muchas veces de manera silenciosa, lógicas de competencia, meritocracia y jerarquización del saber.

El pensamiento crítico decolonial invita a interrumpir esta tradición, a desmontar la idea de que la inteligencia es una facultad medida y legitimada únicamente desde la perspectiva eurocéntrica, y a abrir la mirada hacia una comprensión más amplia, plural y relacional de lo que significa ser capaz. En lugar de concebir el talento como una propiedad individual, lo entiende como un proceso en permanente construcción, que emerge en la interacción con los otros, con el territorio y con las cosmologías que configuran la vida comunitaria. Desde esta perspectiva, los estudiantes con altas capacidades no se destacan por su aislamiento cognitivo, sino por su potencia para tejer vínculos, para generar nuevas posibilidades de sentido y para contribuir a la ecología de saberes que se despliega en el aula.

Este giro implica una ruptura con el imaginario moderno del sujeto excepcional y autónomo, puesto que allí donde la escuela tradicional ubica al estudiante talentoso en programas de enriquecimiento que lo separan de su grupo o lo conducen a un recorrido académico más acelerado, el enfoque decolonial ofrece a las altas capacidades su dimensión humana y comunitaria. Desde esta mirada ontológica, lo capaz no es aquello que distancia, sino aquello que aproxima, y lo excepcional no es lo que se aparta, sino lo que abre caminos colectivos.

De este modo, la educación decolonial transforma profundamente el entendimiento mismo de la alta capacidad, al considerar que la inteligencia deja de ser un indicador de las

diferencias para convertirse en una vía de encuentro, y en una oportunidad para expandir el horizonte de lo común y para permitir que los saberes ancestrales, territoriales y subalternizados ingresen en el diálogo pedagógico con la misma dignidad que los saberes hegemónicos. En este sentido, si la modernidad concibe a la alta capacidad como un capital cognitivo individual, la decolonialidad la entiende como una forma de relación con el mundo.

De igual modo, desde una mirada decolonial, la creatividad no se mide por la originalidad del individuo aislado, sino por su capacidad de escuchar, reconocer y dejarse transformar por la otredad, sin limitar la crítica al análisis lógico, sino incorporando la sensibilidad ética y la apertura espiritual. Así, los estudiantes con altas capacidades se reconocen no como sujetos que sobresalen, sino como sujetos que se vinculan, que dialogan y que cocrean posibilidades de vida digna junto a sus pares.

Desde esta nueva mirada, la incorporación de una ecología de saberes en el currículo supone, en este marco, un movimiento profundamente transformador, ya que no se trataría solamente de diversificar contenidos, sino de modificar la estructura epistémica que da forma a la enseñanza. De hecho, en un aula inspirada por el pensamiento decolonial, los conocimientos ancestrales, afrodescendientes, campesinos o comunitarios no aparecen como curiosidades o anécdotas, sino como saberes que dialogan de igual a igual con el conocimiento científico, en un encuentro epistémico que permite que los estudiantes con altas capacidades amplíen sus modos de comprender el mundo y reconozcan que existen múltiples formas de racionalidad, todas ellas capaces de producir verdad, sentido y orientación vital.

En ese entorno pedagógico decolonial, los estudiantes que poseen altas capacidades no se desarrollan únicamente en la dimensión cognitiva, sino también en la ética, la emocional, la espiritual y la comunitaria; descubren que pensar es también sentir, escuchar, preguntar con humildad, tejer memorias y reconocer la interdependencia que sostiene la vida. Bajo esta perspectiva, el horizonte que se abre produce una profunda transformación en la subjetividad del estudiantado, que comienzan a entender sus capacidades no como un atributo individual que los distingue, sino como una responsabilidad compartida que los vincula con el bienestar común.

Esta transformación tiene efectos directos en la inclusión educativa, puesto que el modelo decolonial no concibe la inclusión como un conjunto de estrategias para integrar al estudiante al sistema preexistente, sino como la posibilidad de reinventar el sistema desde las

diversidades que lo habitan. Así, los estudiantes con altas capacidades dejan de ser una excepción que debe ser atendida, para convertirse en una expresión más de la diversidad humana; y las diferencias dejan de percibirse como un desafío, para ser asumidas como la condición originaria de la convivencia en un marco de justicia epistémica.

Al final, el aporte más profundo del enfoque decolonial a la educación de estudiantes con altas capacidades es que los conecta con su ser y no solo con su saber; el talento deja de ser una herramienta de ascenso individual y se convierte en un camino para fortalecer la comunidad, para cuidar la vida y para imaginar mundos nuevos. De este modo, los estudiantes no se proyectan únicamente como *Homo sapiens sapiens*, portadores de conocimiento acumulado y habilidades extraordinarias, sino como *Homo sapiens ser*; es decir, sujetos éticos, sensibles, relacionales y capaces de transformar su entorno desde la escucha y la co-creación.

Desde esta perspectiva, la educación decolonial no solo potencia las capacidades cognitivas de estos jóvenes, sino que les permite comprender para qué sirven dichas capacidades dentro de un horizonte colectivo, intercultural y profundamente humano. De esta manera, la alta capacidad deja de ser un rasgo individual para convertirse en una oportunidad de transformación social, y la escuela se configura como el espacio donde la inteligencia se encuentra con la vida, donde el pensamiento se encuentra con la comunidad y donde el talento se convierte en una forma de servicio, de dignidad y de esperanza compartida.

### **10.3. Recomendaciones**

A partir de las conclusiones obtenidas, se propone una serie de líneas estratégicas que buscan orientar la transformación del sistema educativo en el municipio de Soacha, con el propósito de construir una escuela inclusiva, culturalmente pertinente y comprometida con la justicia epistémica. Tales recomendaciones no se conciben como acciones aisladas, sino como un entramado de procesos interdependientes que requieren voluntad institucional, formación sostenida del profesorado y una participación activa de las comunidades.

### ***10.3.1. Rediseño Curricular con Perspectiva Intercultural Crítica***

La primera acción estratégica consiste en un rediseño curricular que asuma la interculturalidad no como un recurso adicional o una unidad temática ocasional, sino como un principio estructurante de la experiencia escolar. Esto implica integrar, de manera sistemática, los saberes, prácticas y cosmovisiones de los pueblos originarios, afrodescendientes y campesinos que forman parte del tejido histórico y cultural del territorio, reconfigurando la lógica misma de la enseñanza para reconocer a estos conocimientos como legítimos, relevantes y necesarios para la formación integral de los estudiantes.

En este sentido, se plantea la curricularización del territorio como un eje fundamental: los problemas, narrativas y expresiones culturales de la comunidad deben convertirse en materia prima para el aprendizaje. De este modo, la inclusión de testimonios de líderes locales, la recuperación de la memoria histórica, la investigación de fenómenos sociales del entorno y la incorporación de saberes técnicos y prácticos de la vida comunitaria son estrategias que, además de aumentar la pertinencia del currículo, fomentan un vínculo real entre la escuela y su contexto.

### ***10.3.2. Formación Docente Continua***

La segunda línea de acción se sustenta en el reconocimiento de que ningún cambio curricular será sostenible si no está acompañado de un proceso de formación y actualización docente. Para tales efectos se propone implementar programas de capacitación que combinen el enfoque intercultural con la pedagogía decolonial y el modelo constructivista sociocognitivo, a fin de dotar a los docentes de herramientas metodológicas activas, colaborativas y contextualizadas, que les permitan diseñar experiencias de aprendizaje situadas y participativas.

En relación con lo anterior y más allá de la transmisión de contenidos teóricos, es importante considerar que la formación debe desarrollar competencias que permitan al profesorado reconocer y legitimar epistemologías diversas, así como facilitar diálogos de saberes en aulas culturalmente heterogéneas. Esto implica cultivar habilidades de mediación cultural, comunicación intercultural y pensamiento crítico, de tal manera que el docente se convierta en un facilitador del encuentro entre distintos horizontes de conocimiento.

### ***10.3.3. Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas Transformadoras***

Partiendo de la premisa de que un cambio de paradigma educativo no solo se define en el currículo, sino en la práctica cotidiana, se recomienda fomentar el uso de metodologías activas que sitúen al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo por retos y el aprendizaje-servicio pudieran ofrecer un marco idóneo para vincular los contenidos escolares con las problemáticas reales de la comunidad, incentivando la investigación, la cooperación y la creatividad.

Del mismo modo, se debe revitalizar el uso de herramientas y recursos culturales como los juegos tradicionales, las expresiones artísticas, las narrativas orales y las prácticas cooperativas, las cuales no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también actúan como mecanismos para fortalecer la identidad cultural y la cohesión social. En este sentido, el aula deja de ser un espacio aislado para convertirse en un laboratorio vivo de intercambios culturales y deconstrucción comunitaria.

### ***10.3.4. Políticas Institucionales y Comunitarias para la Justicia Epistémica***

Para garantizar que las transformaciones pedagógicas no dependan exclusivamente de iniciativas individuales, es imprescindible construir políticas institucionales que promuevan la participación efectiva de las comunidades en la toma de decisiones educativas. Lo anterior implica establecer acuerdos formales que aseguren su involucramiento en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos pedagógicos, reconociendo su papel como coautores del conocimiento que circula en la escuela. Asimismo, se recomienda fomentar alianzas estratégicas con organizaciones comunitarias, cabildos indígenas, colectivos afrodescendientes y asociaciones campesinas, las cuales permitirán co-crear materiales, actividades y experiencias formativas que respondan tanto a las necesidades del territorio como a los principios de justicia epistémica, fortaleciendo la escuela como un actor social comprometido con la pluralidad de saberes.

### ***10.3.5. Evaluación y seguimiento de impacto***

Finalmente, se propone diseñar sistemas de evaluación que no se limiten a medir logros académicos estandarizados, sino que incluyan indicadores relacionados con la

apropiación cultural, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación comunitaria. Desde esta perspectiva, el registro y análisis sistemático de experiencias exitosas de educación intercultural crítica no solo contribuirá a medir el avance del proceso, sino que también facilitará la generación de insumos para la construcción de políticas y prácticas replicables en otros contextos. En todo caso, la socialización de estos aprendizajes contribuirá a consolidar una red de intercambio pedagógico que incluso pudiera trascender el ámbito local.

A manera de síntesis, en la Tabla 5 se detalla la relación entre las conclusiones y las recomendaciones, incluyendo las razones que las justifican y el impacto esperado.

**Tabla 5***Relación entre conclusiones, recomendaciones e impactos esperados*

<b>Conclusión</b>	<b>Recomendación</b>	<b>Detalle de la recomendación</b>	<b>Resultados esperados</b>
El currículo en Soacha mantiene un sesgo eurocéntrico que invisibiliza los saberes ancestrales y comunitarios.	11.2.1. Rediseño curricular con perspectiva intercultural crítica.	Reconstruir el currículo para que integre de manera estructural saberes y cosmovisiones de pueblos originarios, afrodescendientes y campesinos, vinculándolos a problemáticas y memorias del territorio.	Currículo culturalmente pertinente que refleje la diversidad epistémica y fortalezca la identidad local.
La interculturalidad se aborda de forma superficial, sin anclaje estructural en la práctica pedagógica.	11.2.2. Formación docente continua y pertinente con el contexto.	Capacitar al profesorado en enfoques interculturales, pedagogía decolonial y metodologías activas, desarrollando competencias para mediar diálogos de saberes en aulas diversas.	Mayor capacidad docente para implementar prácticas pedagógicas inclusivas y contextualizadas.
Las experiencias educativas más significativas son aquellas con metodologías activas, colaborativas y ligadas al contexto.	11.2.3. Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas transformadoras.	Estimular metodologías activas (ABP, retos, aprendizaje-servicio) e integrar recursos culturales (juegos, arte, narrativas orales) para potenciar el aprendizaje situado.	Aumento de la motivación estudiantil, fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad y desarrollo del pensamiento crítico.
La transformación educativa requiere apoyo institucional y participación comunitaria sostenida.	11.2.4. Políticas institucionales y comunitarias para la justicia epistémica	Establecer acuerdos y alianzas con comunidades y organizaciones para co-crear y evaluar proyectos educativos.	Consolidación de la escuela como espacio de encuentro intercultural y de producción colectiva de conocimiento.
Es necesario medir no solo logros académicos, sino avances en apropiación cultural y pensamiento crítico.	11.2.5. Evaluación y seguimiento de impacto	Diseñar sistemas de evaluación con indicadores culturales y sociales, y documentar experiencias exitosas para su difusión.	Mejora de la calidad educativa desde una perspectiva integral y replicabilidad de prácticas innovadoras.

A partir de los hallazgos y de las líneas de acción propuestas, se abre un abanico de oportunidades para el desarrollo de nuevas investigaciones que permitan profundizar en la relación entre currículo, prácticas pedagógicas y justicia epistémica en contextos de alta diversidad cultural. Al respecto, resulta pertinente explorar, con un enfoque longitudinal, cómo la incorporación estructural de saberes ancestrales y epistemologías diversas en el currículo impacta, a mediano y largo plazo, en la construcción de identidades, el desarrollo del pensamiento crítico y la cohesión social en comunidades como la de Soacha. Asimismo, investigaciones comparativas entre distintos municipios o regiones con características socioculturales semejantes podrían aportar evidencias sobre los factores que favorecen o dificultan la implementación de un enfoque intercultural crítico en la educación formal.

De igual manera, se sugiere indagar de manera más específica en los procesos de formación docente para la interculturalidad, analizando no solo la adquisición de competencias teóricas y metodológicas, sino también las transformaciones en las prácticas reales de aula. La investigación podría ampliarse hacia el diseño y validación de modelos pedagógicos que integren de forma orgánica la curricularización del territorio, las metodologías activas y la participación comunitaria, evaluando su impacto en el aprendizaje significativo y en la reducción de brechas epistémicas.

Con fundamento en lo anterior, se proponen tres posibles líneas de investigación que no solo contribuirán a enriquecer la base teórica de la educación intercultural crítica, sino también a ofrecer herramientas concretas y replicables para otros contextos educativos en Colombia y el resto de América Latina.

- ¿De qué manera la incorporación estructural de saberes y cosmovisiones ancestrales en el currículo escolar incide en el desarrollo del pensamiento crítico, la identidad cultural y la cohesión social de los estudiantes en contextos de alta diversidad cultural?
- ¿Qué estrategias de formación docente continua y situada resultan más efectivas para promover la implementación sostenida de un enfoque intercultural crítico y decolonial en instituciones educativas públicas?

- ¿Cómo influye la participación activa de comunidades locales en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos educativos en la transformación de las prácticas pedagógicas y en la reducción de brechas epistémicas?

Alcanzado este punto de la tesis, se puede evidenciar que la investigación no solo ha permitido diagnosticar las tensiones y limitaciones que enfrenta el sistema educativo de Soacha en materia de inclusión de saberes y epistemologías diversas, sino que también ha delineado posibles rutas para transitar hacia un modelo intercultural crítico y socialmente transformador.

Por último, resulta pertinente destacar que las evidencias recogidas muestran que el reconocimiento genuino de las múltiples formas de conocimiento presentes en el territorio, junto con su integración estructural en el currículo y en la práctica pedagógica, constituye una condición indispensable para construir una educación más justa, pertinente y emancipadora. Por consiguiente, esta tesis se inscribe en un horizonte ético y político que concibe la escuela como un espacio de encuentro, diálogo y co-creación entre culturas, y deja abierta la invitación a continuar investigando, innovando y comprometiéndose con la construcción de un proyecto educativo que no solo forme ciudadanos competentes, sino también sujetos críticos, conscientes de su historia y protagonistas en la transformación de su realidad.

## REFERENCIAS

- Aguirre, J. C., & Posada, J. G. (2013). Algunas respuestas al desafío constructorista: Una aproximación realista. *Sophia*, 9, 141-154.
- Arias, M. I., Carmona, N., Maloof, A. G., Mejía, H., Ordóñez, P., & Sánchez-Antonio, J. C.-. (2023). Educación y pensamiento crítico decolonial. *Magisterio*, 117, 1-64.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity press.
- Beckett, L. (2014). Raising Teachers' Voice on Achievement in Urban Schools in England: An Introduction. *The Urban Review*, 46(5), 783-799. <https://doi.org/10.1007/s11256-014-0301-x>
- Benvenuti, P. (2023). Cosmology, Cosmologia, and Reality: How the Cosmological Model Challenges the Intelligibility of Reality. *Religions*, 14(5), 601. <https://doi.org/10.3390/rel14050601>
- Berman, M. (2002). *All that is solid melts into air: The experience of modernity* (Nachdr.). Verso.
- Bowers, C. A. (1983). Linguistic Roots of Cultural Invasion in Paulo Freire's Pedagogy. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 84(4), 935-953. <https://doi.org/10.1177/016146818308400406>
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3a. ed.). Oxford University Press.
- Cadena, M. (2020). Cosmopolítica indígena en los Andes: Reflexiones conceptuales más allá de la «política». *Tabula rasa*. <https://doi.org/10.25058/20112742.n33.10>
- Cano, J. A. (2021, mayo 27). Freire y el oprimido: ¿nos enseña la educación a ser libres? *Ethic*. <https://ethic.es/freire-y-el-oprimido-nos-ensena-la-educacion-a-ser-libres/>

- Cardoso, F. H., & Faletto, E. (2007). *Dependencia y desarrollo en América Latina: Ensayo de interpretación sociológica*. Siglo Veintiuno Editores.
- Caselas, J. M. S. (2009). A utopia possível de Enrique Dussel: A arquitetura da Ética da Libertação. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 2(15), 63-84.  
<https://doi.org/10.11606/issn.1517-0128.v2i15p63-84>
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Cerutti, H. (2014). *Filosofía de la liberación latinoamericana* (2º. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Chadwick, G., & Castorina, J. A. (2021). Algunas relaciones entre saberes ancestrales y conocimientos occidentales sobre astronomía, en contextos de enseñanza intercultural. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 5(4), 11-26.
- Chase-Dunn, C. (2001). Globalization: A World-Systems Perspective. *ProtoSociology*, 15, 26-50. <https://doi.org/10.5840/protosociology2001153>
- Chuchuca, O. P., Belduma, O. M., & Valladares, B. P. (2021). El aula invertida en el diseño de un ambiente de aprendizaje: Guía metodológica para el logro de los dominios curriculares en Ciencias Naturales. En F. Acosta & M. Bustamante (Eds.), *Memorias del Simposio Internacional "Educación y saberes ancestrales, un camino de diálogo epistémico"* (pp. 27-37).
- Couto, F. F., & Carrieri, A. D. P. (2018). Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação nos Estudos Organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(4), 631-641.  
<https://doi.org/10.1590/1679-395169213>

- Davis, W. (2023). *Los guardianes de la sabiduría ancestral: Su importancia en el mundo moderno* (J. F. Merino & J. M. Pombo, Trads.). Punto de Vista Editores.
- De Oliveira, H. M. D. (2009). A Filosofia da Libertação Como Desmitologização a Modernidade. *Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, 1(02), 90-104. <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2009.v1n02.4311>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Edicviones Trilce.
- De Sousa, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ed. Trilce.
- Delgado, F., & Rist, S. (Eds.). (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad: Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. UMSS Universidad Mayor de San Simón, FCAPyF Facultad de Ciencias Agrícolas Pecuarias y Forestales, AGRUCO Agroecología Universidad de Cochabamba ; Plural Editores.
- Descola, P. (1998). Las cosmologías de los indios de la Amazonía. *Zainak*, 17, 219-227. <https://core.ac.uk/download/pdf/11497373.pdf>
- Dueñas-Porras, Y. D., & Aristizábal-Fúquene, A. A. (2016). Saber ancestral y conocimiento científico: Tensiones e identidades para el caso del oro en Colombia. *Memorias, Séptimo Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias*, 1813-1821. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/4818>
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación*. Ed. Trotta.
- Dussel, E. (2008). *Más allá del eurocentrismo: La filosofía de la liberación latinoamericana*. Ediciones del Signo.
- Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (7ª ed.). Trotta.
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la Liberación*. Biblioteca Testimonial del Bicentenario.

- Echevarría, B. (2011). *Crítica de la modernidad capitalista*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-325.  
<https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- Ferrão, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Florescano, E. (2000). La visión del cosmos de los indígenas actuales. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 5, 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13900502>
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2da.). Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I* (8tva. ed.). Ediciones Sígueme.
- Gomes, A. (2022). Paulo Freire: Review of "The Pedagogy of the Oppressed": 1st Edition, Penguin Random House UK, London, 2017. *Harm Reduction Journal*, 19(1), 21, s12954-022-00605-00609. <https://doi.org/10.1186/s12954-022-00605-9>
- Gómez, P. P. (2015). ¿Decolonialidad o descolonialidad? (Apéndice). En P. P. Gómez (Ed.), *Trayectorias de re-existencia: Ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer* (pp. 353-358). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gonfiantini, V. (2013). El extrañamiento del horizonte educativo: De diálogos emancipadores y complejos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(2), 5.  
<https://doi.org/10.35362/rie632645>
- González Casanova, P. (2006). *Sociología de la explotación*. CLACSO.

- González, P. (2019). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel. Genealogía de un ejercicio teórico en/para América Latina. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas*, 21, 1-19. <http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/339>
- Gramsci, A. (2025). *Horizontes de emancipación. Los escritos tempranos (1916—1919)*. Ariel.
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: El pluri-variablesismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Siglo del Hombre Ed. [u.a.].
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-38. <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>
- Grosfoguel, R. (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: Una visión decolonial. *Pléyade (Santiago)*, 21, 29-47. <https://doi.org/10.4067/S0719-36962018000100029>
- Guadarrama, P., & Martínez, R. (2023). Las cosmologías de los Pueblos originarios sobre la naturaleza y su influencia en el constitucionalismo. *Novum Jus*, 17(2), 171-192. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2023.17.2.7>
- Guaraca, J., Salto, J., & Suqui, D. (2021). La mitología Shuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En F. Acosta & M. Bustamante (Eds.), *Memorias del Simposio Internacional “Educación y saberes ancestrales, un camino de diálogo epistémico* (pp. 55-63).

- Habermas, J. (1985). *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social. (II). Crítica de la razón funcionalista* (3ª ed). Grupo Santillana de Ediciones, S. A.
- Hegel, G. W. F. (2006). *Fenomenología del espíritu* (J. Mardomingo, Trad.). FCE.
- Hurtado, S., Pizarro, N., & Sanmartín, Y. (2021). Propuesta de un ambiente de aprendizaje artístico y cultural en el área de Educación Inicial para la enseñanza de saberes ancestrales. En F. Acosta & M. Bustamante (Eds.), *Memorias del Simposio Internacional "Educación y saberes ancestrales, un camino de diálogo epistémico"* (pp. 38-45).
- Jameson, F. (2005). *Postmodernism, or, The cultural logic of late capitalism* (11. printing in paperback). Duke Univ. Press.
- Jamioy, J. N. (2022). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas*, 7, 64-72.  
[https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_7/07\\_5J\\_Lossaberesindigenassonpatrimonio.pdf](https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_7/07_5J_Lossaberesindigenassonpatrimonio.pdf)
- Kant, I. (2013). *¿Qué es la Ilustración?: Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia* (R. Rodríguez Aramayo, Trad.). Alianza Editorial.
- Knutsson, B. (2009). The Intellectual History of Development. *Perspectives*, 13, 2-46.  
<https://cdn.openaid.se/app/uploads/2021/03/16154319/Perspectives-No.13-The-Intellectual-History-of-Development.pdf>
- Langdon, E. J. (2015). Oír y ver los espíritus: Las performances chamánicas y los sentidos entre los indígenas siona del Putumayo, Colombia. En B. B. de Mori, M. Lewy, & M. A. García (Eds.), *Sudamérica y sus mundos audibles: Cosmologías y prácticas sonoras de los pueblos indígenas* (pp. 39-52). Gebr. Mann Verlag.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.
- López, V. (2007). *La colonialidad del poder en Anibal Quijano: Rutas hacia la descolonización*. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara. <https://cdsa.aacademica.org/000-066/1232>
- Lorente, M. (2008, diciembre 17). *George Ellis, en la frontera de cosmología y metafísica*. Tendencias21. [https://tendencias21.levante-emv.com/george-ellis-en-la-frontera-de-cosmologia-y-metafisica\\_a2841.html](https://tendencias21.levante-emv.com/george-ellis-en-la-frontera-de-cosmologia-y-metafisica_a2841.html)
- Lyotard, J.-F. (2009). *La condition postmoderne rapport sur le savoir*. Editions de Minuit.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72. <https://doi.org/10.25058/20112742.339>
- Margonis, F. (2003). Paulo Freire and Post-Colonial Dilemmas. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 145-156. <https://doi.org/10.1023/A:1022280930241>
- Marina, J. A. (2002). *El vuelo de la inteligencia* (6ª ed). Plaza Janés.
- Martín, A. V., & Barrientos, Ó. (2010). Los dominios del pensamiento crítico: Una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(2), 19-44. <https://doi.org/10.14201/7150>
- Martínez, M. C., & Guachetá, M. (2020). *Educar para la emancipación: Hacia una praxis crítica del sur*. CLACSO: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marx, C. (1867). *El Capital: Vol. Tomo I* (17ª). Instituto Cubano del Libro.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial* (1a. ed). Gedisa Editorial.
- Mignolo, W. (2015). *Trayectorias de re-existencia: Ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Mishra, L. (2016). Focus Group Discussion in Qualitative Research. *TechnoLearn*, 6(1), 1-5. <https://doi.org/10.5958/2249-5223.2016.00001.2>
- Montenegro, A. G. (2021). Decolonialidad del saber: La educación como potencial motor de transformación social. En F. Acosta & M. Bustamante (Eds.), *Memorias del Simposio Internacional "Educación y saberes ancestrales, un camino de diálogo epistémico"* (pp. 93-102).
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma : reformar el pensamiento*. Eds. Nueva Visión.
- Mouriès, T. (2014). ¿Con o sin ancestros? Vigencia de lo ancestral en la Amazonía peruana. *Anthropologica*, 32(32), 17-40. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201401.004>
- Muñoz, G. I. ., & Sicard, A. (2021). El aula viva, un ambiente de diálogo intercultural desde los saberes ancestrales con la Universidad Pública Colombiana en el siglo XXI. Relatos entramados por múltiples territorios de sabiduría. En F. Acosta & M. Bustamante (Eds.), *Memorias del Simposio Internacional "Educación y saberes ancestrales, un camino de diálogo epistémico"* (pp. 81-92).
- Ospina, D. A. (2022). *Tras las huellas de la educación indígena. El caso de la comunidad indígena Cañamomo – Lomapieta en el departamento de Caldas—Colombia* [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación.
- Parra-Valencia, L., & Galindo, D. (2019). Colonialidad y Psicología: El desarraigo de la sabiduría. *Revista Polis e Psique*, 9(1), 186-197. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2238-152X2019000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-152X2019000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=es)
- Pérez, M. L., & Argueta, A. (2011). Saberes indígenas y dialogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 31-56.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2007-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-)

[81102011000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-81102011000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Prebisch, R., & Martínez, G. (1949). El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas. *El Trimestre Económico*, 16(63), 347-431.

<https://www.jstor.org/stable/20855070>

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En H. Bonilla (Ed.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-448). Tercer Mundo Editores.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 777-832). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO ; UNESCO, Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe.

Ramallo, F. (2017). Pedagogías, descolonización y encuentros con lo no humano en nuestras escuelas: Una indagación desde los “saberes otros” de las narrativas del baobá en Pernambuco. *Entramados: educación y sociedad*, 4(4), 87-103.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223277>

Rengifo-Carpintero, J. A., & Díaz-Caicedo, C. H. (2021). Crítica a la filosofía de la Liberación. *Pensamiento y Acción*, 31, 1-26.

<https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12311>

Rodríguez, A. (2018). Hacia un pensamiento crítico con perspectiva decolonial. En Claudia Piedrahita, Pablo Vommaro, & Xabier Insausti, *Indocilidad reflexiva: El pensamiento crítico como forma de creación y resistencia* (pp. 167-178). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Rostow, W. W. (1993). *Las etapas del crecimiento económico. Un manifiesto no comunista*.  
Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Santos, B. de S. (2016). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315634876>
- Scannone, J. C. (2009). La filosofía de la liberación: Historia, características, vigencia actual.  
*Teología y vida*, 50(1-2). <https://doi.org/10.4067/S0049-34492009000100006>
- Schmidt, S. (2018, enero 21). *Latin American Dependency Theory*. Global South Studies.  
<https://www.globalsouthstudies.org/keyword-essay/latin-american-dependency-theory/>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Touraine, A. (1999). *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*. le Livre de poche.
- Tovar-Bohórquez, J. O. (2015). Pedagogía del oprimido: Escrito dirigido al opresor.  
*Pensamiento y Cultura*, 18(1), 155-173. <https://doi.org/10.5294/pecu.2015.18.1.6>
- Vargas, J. C. (2009). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía | Otra Economía. *Otra Economía*, 3(4), 46-65.  
[https://www.revistaotraeconomia.org/index\\_php/otraeconomia/article/view/1124](https://www.revistaotraeconomia.org/index_php/otraeconomia/article/view/1124)
- Vázquez, P. A., & Cantos, C. D. (2021). Actividades lúdicas como recursos para revitalizar los saberes ancestrales y fomentar una conciencia histórica en niños del nivel educativo inicial. En F. Acosta & M. Bustamante (Eds.), *Memorias del Simposio Internacional "Educación y saberes ancestrales, un camino de diálogo epistémico"* (pp. 46-54).

- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Catherine Walsh, R. Walter Mignolo, & Alvaro Garda, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 21-70). Ediciones del Signo.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 25-38.
- Walsh, C. (2010). *Educación y esperanza en tiempos de globalización*. Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 17-30.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5251817>
- Walsh, C. E., Mignolo, W. D., & García Linera, Á. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (1. ed). Ed. del Signo.
- Yela, D. F. (2020). Cosmología y transformación en la percepción de los kichwa- lorocachi del pueblo ancestral Kausac Sacha. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 32, 193-210. <https://www.redalyc.org/journal/4761/476162468011/html/>
- Zinkernagel, H. (2020). Cosmología, Estética y Educación. En M. C. Rodríguez, *Un paseo entre las jaulas: Ensayos sobre arte y naturaleza*. Comares.

# ANEXO I

## EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

