



Didáctica, política y cultura escolar:
Articulaciones para la transformación educativa



Volumen 4 ■ Número 2
2025

DISCIMUS. Revista digital de Educación
Volumen 4. Número 2. julio de 2025



DISCIMUS, Revista Digital de Educación, es una publicación semestral enmarcada en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica, que busca la divulgación de resultados de investigación, reflexiones, ensayos, experiencias y escritos donde prima la investigación educativa como eje fundamental. Esta revista es editada por la Corporación Discimus y se rige bajo la licencia Creative Commons **CC BY-NC-SA**, que permite a los lectores compartir y adaptar el material siempre que se atribuya la autoría adecuada, no se use con fines comerciales y se mantenga la misma licencia en cualquier uso derivado.

Equipo Editorial

Cristhian Camilo Avendaño Rondon (*Director*)

Leonardo Avendaño Rondón (*Codirector*)

Iván Alirio Martínez Triana (*Coordinador Editorial*)

Erika Liliana Cruz León (*Gestión de Contenidos*)

Editor general del número

Leonardo Avendaño Rondon

DISCIMUS. Revista Digital de Educación
Volumen 4. Número 2. Julio de 2025
ISSN: 2954-5781 (En línea)
DOI: <https://doi.org/10.61447/20250130/completo>
Bogotá- Colombia
contacto@revistadiscimus.com
Carrera 104No. 65b- 22 Código postal: 111041
revistadisicmus.com – Teléfono: (057-1) 456 85 19

Las ilustraciones de esta publicación fueron diseñadas por Leonardo Avendaño Rondón ilustraciones están protegidas bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

En esta Edición

Editorial:

5-11

Contando histórias: a interpretação livre de textos ou a ausência do método de análise de dados na pesquisa qualitativa

Samuel de Carvalho Lima

Pedagogías para la paz: aproximaciones teóricas e investigativas en el contexto colombiano

Claudia Roa Mendoza

12-31

Miguel Moreno Villota

Formación política: Repertorios emocionales de dominación y resistencias de mujeres lideresas en contextos de violencia política

32-48

Heydi Arevalo Mendoza

Tics al servicio de la formación integral humana:
redefiniendo competencias, convivencia y educación
sexual en la era digital

49-64

Ana Lucia Peñaloza J.

Kathleen S. Ospino

Saida M. Rueda

Amelia M. Serpa

La competencia diseño del proceso educativo en la
formación inicial del licenciado en Educación Especial.

65-79

Irela Mercedes Mc Collin Sed

Reconfiguración de la formación docente en lenguas
extranjeras desde la praxis colectiva, el bilingüismo
crítico y la sistematización situada

80-112

Cristian Camilo Reyes-Galeano

Alejandra González-Tafur

Sara Manuela Mejía-Ramírez

Shari Daniela Ramírez-Salazar



Avances alrededor de las Fórmulas Pedagógicas Bilingües: Una Mirada desde la Revisión Sistemática

113-129

Carlos Andres Restrepo Zapata

Martha Luz Valencia Castrillón

Larissa Tatiana Rico Buitrago

La Literatura y su afectación en la Autorregulación Emocional. Un estudio etnográfico performativo.

130-167

Candelo Burgos Johan Stiven

Estudio comparativo del patrón de las "tres liebres con orejas unidas" de las grutas de Dunhuang Mogao y el motivo del "Pajarita Nazari" del Palacio de la Alhambra: Un análisis desde la perspectiva de la composición plana del diseño.

168-198

Weili Xie

Luchas por el reconocimiento y la redistribución. Análisis de narrativas en jóvenes universitarios

199-215

Yury Andrea Castro Robles



Discimus. Revista Digital de Educación.

ISSN 2954-5781

Contacto@revistadiscimus.com

Corporación Discimus.

Bogotá- Colombia

EDITORIAL

Samuel de Carvalho Lima

Contando histórias: a interpretação livre de textos ou a ausência do método de análise de dados na pesquisa qualitativa

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/edit>

Como Citar:

Lima, S. de C. (2025). Contando historias: la interpretación libre de textos o la ausencia del método de análisis de datos en la investigación cualitativa. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 5-11. <https://doi.org/10.61447/20250630/edit>

Recibido: **05-05 2025**

Aceptado: **01-07-2025**

Publicado: **20-07-2025**



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Corporación
Discimus

Contando histórias: a interpretação livre de textos ou a ausência do método de análise de dados na pesquisa qualitativa

*Samuel de Carvalho Lima*¹

Resumen

El texto problematiza la tendencia generalizada, en investigaciones cualitativas en Educación y Estudios del Lenguaje, a sustituir el análisis riguroso de datos por interpretaciones libres, prácticas que el autor denomina “contar historias”. Argumenta que, si bien la perspectiva interpretativista reconoce la naturaleza subjetiva y contextual del conocimiento, esta no exige al investigador de explicitar el método mediante el cual se realiza la interpretación de los datos. La ausencia de esta explicitación compromete la coherencia interna de la investigación y debilita el juicio académico por parte de los pares. Como alternativa metodológica, el autor propone la Análise Dialógica do Discurso, fundamentada en el pensamiento de Bakhtin y el Círculo de Moscú, la cual permite analizar las relaciones dialógicas entre sujetos a través de sus enunciados. Lima enfatiza que esta postura debe ser informada explícitamente en la sección teórico-metodológica, y advierte que su omisión desvirtúa el carácter científico del trabajo cualitativo.

Palabras Clave

análisis del discurso, investigación cualitativa, rigor metodológico, método de análisis, subjetividad

¹ Currently, I hold the position of President of the Brazilian Association of English Language Teachers of the Federal Network of Basic, Technical and Technological Education (ABRALITEC) (2023-current) and Systemic Director of Internationalization (DINT), working in the Rectory of the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN), Natal (2020-current). I worked as Coordinator of the Brazilian Portuguese Initial and Continuing Training Course for Foreigners - basic and intermediate levels (2021-2023). I have a PhD in Linguistics from the Federal University of Ceará (2012) and completed a Post-Doctoral Internship in Educational Sciences, specializing in Education in Foreign Languages, at the University of Minho (Portugal, 2018). I am a professor at IFRN, campus Mossoró, where I work in Basic, Technical and Technological Education, in the Master's in Teaching (POSENSINO) and in the Doctorate in Teaching (RENOEN). I am leader of the Research Group on Language Teaching-Learning (CNPq/IFRN), where I carry out and guide investigations, in light of the Bakhtin Circle, on language teaching in public schools and its interfaces with digital technologies and internationalization.

Abstract

The text problematizes the widespread tendency in qualitative research in Education and Language Studies to replace rigorous data analysis with free interpretations—practices the author refers to as “storytelling.” It argues that although the interpretivist perspective acknowledges the subjective and contextual nature of knowledge, this does not exempt the researcher from explicitly stating the method by which data interpretation is carried out. The lack of such explicitness undermines the internal coherence of the research and weakens its academic evaluation by peers. As a methodological alternative, the author proposes Dialogical Discourse Analysis, grounded in the thought of Bakhtin and the Moscow Circle, which enables the analysis of dialogical relations between subjects through their utterances. Lima emphasizes that this stance must be explicitly detailed in the theoretical-methodological section and warns that its omission compromises the scientific integrity of qualitative research.

Keywords

discourse analysis, qualitative research, methodological rigor, analytical method, subjectivity.

Resumo

O texto problematiza a tendência generalizada, em pesquisas qualitativas em Educação e Estudos da Linguagem, de substituir a análise rigorosa dos dados por interpretações livres — práticas que o autor denomina “contar histórias”. Argumenta que, embora a perspectiva interpretativista reconheça a natureza subjetiva e contextual do conhecimento, isso não isenta o/a pesquisador/a de explicitar o método pelo qual a interpretação dos dados será realizada. A ausência dessa explicitação compromete a coerência interna da pesquisa e enfraquece a avaliação acadêmica pelos pares. Como alternativa metodológica, o autor propõe a Análise Dialógica do Discurso, fundamentada no pensamento de Bakhtin e do Círculo de Moscou, a qual permite analisar as relações dialógicas entre sujeitos por meio de seus enunciados. Lima enfatiza que essa postura deve estar explicitamente apresentada na seção teórico-metodológica e adverte que sua omissão compromete o caráter científico do trabalho qualitativo.

Palavras-chave

análise do discurso, pesquisa qualitativa, rigor metodológico, método de análise, subjetividade.

Qual seu método de pesquisa? A resposta a esse questionamento é dada por estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) que realizam uma pesquisa de natureza qualitativa em Educação, Ensino e Estudos da Linguagem (ensino de línguas), pelo menos no Brasil, geralmente, sem muita dificuldade: pesquisa-ação; pesquisa participante; pesquisa colaborativa; intervenção pedagógica; entre outros. Também, muitas vezes, os mesmos estudantes conseguem explicitamente detalhar os procedimentos que serão realizados durante sua investigação: filmar uma aula; aplicar um questionário; gravar uma entrevista; etc. Conseguem, ainda, avançar, após uma reflexão um pouco mais demorada, para a consciência explícita do que se constitui o *corpus* a ser analisado em sua pesquisa: uma lei ou resolução; um material ou livro didático; as respostas a perguntas de uma entrevista semi-estruturada; entre outros. Afinal, a *consciência explícita* sobre todas essas escolhas faz parte do processo formativo necessário pelo qual estudantes passam para se tornarem investigadores/as independentes, conquistando o título de mestre/a ou doutor/a. No entanto, tenho notado, com cuidado e com crítica, o que vou chamar, neste ensaio/editorial, de *contar histórias*, isto é, um processo resultante da interpretação livre de textos ou da ausência do método de análise de dados na pesquisa qualitativa em Educação, Ensino e Estudos da Linguagem (ensino de línguas).

A ausência do método de análise de dados na pesquisa qualitativa geralmente está relacionada à falta de compreensão sobre como realizar *pesquisas interpretativistas*. O interpretativismo pode ser compreendido como uma abordagem que valoriza a interpretação subjetiva da realidade, em contraste com abordagens mais objetivistas. Em outras palavras, a realidade é construída socialmente e interpretada de maneira diferente por cada sujeito, enfatizando o contexto social e compreendendo que o/a pesquisador/a é parte do processo da própria pesquisa. No entanto, adotar essa abordagem não habilita o/a pesquisador/a a simplesmente contar histórias, realizando a interpretação livre de dados/textos no campo científico, uma vez que a interpretação livre de interações sociais já constitui uma prática do cotidiano, e não acadêmica: estamos constantemente fazendo interpretações de dados/textos em conversas do dia a dia, seja na sala de professores, seja em reuniões acadêmicas ou administrativas, seja nos corredores da nossa instituição de educação, seja em uma mesa de bar após o trabalho, entre outros. Em todas essas interações, diversos objetos

de estudo da Educação, Ensino e Estudos da Linguagem (ensino de línguas) são tematizados e debatidos.

Diferentemente de contextos não científicos, na pesquisa qualitativa em Educação, Ensino e Estudos da Linguagem (ensino de línguas), adotar a abordagem interpretativista requer um *posicionamento explícito e previamente informado do pesquisador/a de como ele/a vai realizar a interpretação dos dados* construídos/coletados na pesquisa, respondendo literalmente à pergunta: *como a interpretação dos dados será realizada?* A resposta à essa pergunta, isto é, esse posicionamento e seu detalhamento, precisa estar textualmente evidente na seção teórico-metodológica da produção científica dos/as pesquisadores/as que adotam a abordagem qualitativa/interpretativista, pois é isso que garante aos pares uma compreensão da coesão, da coerência e da (ausência de) contradição entre o objetivo da pesquisa, as escolhas teórico-metodológicas do/a pesquisador/a e os resultados alcançados (interpretações possíveis). É com essa informação que nossos pares acadêmicos reúnem as condições concretas e evidentes, por exemplo, para avaliar o que foi feito. Sem isso, compete aos pares, ao leitor/a ou avaliador/a da nossa produção científica, uma única decisão: concordar ou discordar do que ele/ela leu; gostar ou não do que foi feito. Insisto: sem o posicionamento explícito e previamente informado do pesquisador/a de como ele/a vai realizar a interpretação dos dados da pesquisa que ele/a realiza, o debate científico na pesquisa qualitativa carece de rigor metodológico e se assemelha a trocas de opiniões. Que ciência é essa?

Entre muitas escolhas possíveis em relação à adoção de um método de análise de dados *explícito e previamente informado* ao realizar uma pesquisa qualitativa em Educação, Ensino e Estudos da Linguagem (ensino de línguas), tenho adotado uma *postura dialógica para a análise do discurso* (Lima, 2023a; 2023b). Essa postura é resultante da filiação do que no Brasil chamamos de Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2012): a análise de um *corpus* discursivo levando em consideração o conjunto da obra bakhtiniana - reflexões de Volóchinov, Medvedev, Bakhtin e outros participantes do grupo multidisciplinar russo que produziram escritos sobre assuntos diversos, entre eles, a linguagem, no início do século XX. Essa postura possibilita realizar a análise das relações dialógicas, das relações entre sujeitos, por meio dos textos que eles/as produzem, caracterizando um método específico de análise de dados/textos em pesquisa qualitativa.

Muito explicitamente, portanto, ao adotar uma postura dialógica para a análise de dados, posso responder à pergunta: *como a interpretação dos dados será realizada?*

Considerando, sobretudo, Volóchinov (2018) e Bakhtin (2016a; 2016b; 2018), temos: i.) análise das formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; ii.) análise das formas dos enunciados ou discursos singulares em relação estreita com a interação da qual são parte; iii.) análise dos elementos da língua em sua concepção linguística habitual; iv.) identificação do objeto do discurso e da relação valorativa do sujeito com o elemento semântico-objetal do enunciado; v.) identificação dos elos precedentes (resposta) e subsequentes (endereçamento) do enunciado; vi.) identificação do debate ideológico. Esse, portanto, tem sido meu posicionamento explícito e previamente informado para que a discussão dos dados não se assemelhe a uma contação de histórias, que equivale à interpretação livre de textos ou à ausência do método de análise de dados na pesquisa qualitativa.

Não poderia concluir esta reflexão sem ressaltar que a postura dialógica para a análise dos dados aqui apresentada é somente uma entre inúmeras outras possíveis que refletem métodos de análise de dados na pesquisa qualitativa: análise de conteúdo; análise textual-discursiva; análise do discurso de diferentes vertentes; entre outras. Compete ao pesquisador/a, ao adotar um desses métodos de análise de dados, evidenciar seu posicionamento, explicitando como o método é atualizado em uma investigação específica, identificando textualmente, na seção teórico-metodológica da produção científica, os procedimentos que levam ao exercício da interpretação dos textos no campo acadêmico.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016a. p.11-70.
- BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016b. p.71-107.
- BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.9-31.
- LIMA, S. C. O discurso acadêmico de professores de inglês sobre a internacionalização no contexto do Seminário Internacional da ABRALITEC. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 18, n. 3, e59977p, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/YKj5z9zhnJngYkCMsYzQPTD/>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- LIMA, S. C. O discurso acadêmico do professor de inglês em perspectiva dialógica. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 39, p. 202339455200, 2023a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/SmbcJnyXdfcJD7LkgyNYbZt/>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário de Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.



Discimus. Revista Digital de Educación.

ISSN 2954-5781

Contacto@revistadiscimus.com

Corporación Discimus.

Bogotá- Colombia

Claudia Roa Mendoza, Miguel Moreno Villota

Pedagogías para la paz: aproximaciones teóricas e investigativas en el contexto colombiano

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/01>

Fecha de Recepción: **07-02-2025**

Fecha de Aceptación: **16-06-2025**

Publicado: **20-07-2025**

Como Citar: Roa. Mendoza, C., & Moreno Villota, M. . (2025). Pedagogías para la paz: aproximaciones teóricas e investigativas en el contexto colombiano. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 12-31. <https://doi.org/10.61447/20250630/01>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Pedagogías para la paz: aproximaciones teóricas e investigativas en el contexto colombiano

Pedagogies for peace: theoretical and investigative approaches in the Colombian context

Claudia Roa Mendoza¹ Miguel Moreno Villota²

Resumen

Este texto reflexivo aborda el análisis de las pedagogías para la paz en el contexto colombiano, destacando su importancia en la construcción de una cultura de paz, reconciliación y justicia social. El objetivo del trabajo es comprender el papel de la educación en la transformación de las dinámicas de violencia y desigualdad, mediante la revisión de cuatro ejes temáticos: la contextualización histórica y conceptual de la pedagogía para la paz, la relación entre pedagogía crítica y memoria histórica, la innovación educativa y el rol de la escuela en la construcción de paz, y las limitaciones, potencialidades y desafíos de estas pedagogías en Colombia.

A partir de este análisis, se concluye que la educación para la paz en Colombia ha avanzado significativamente gracias a políticas como la Cátedra para la Paz y a la creciente incorporación de la memoria histórica en el currículo escolar. La pedagogía crítica y las prácticas basadas en la memoria han demostrado ser herramientas clave para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de ciudadanos comprometidos con el cambio social. Sin embargo, la implementación de estas estrategias enfrenta importantes retos, como la desigualdad en el acceso a recursos educativos, la falta de formación docente y la resistencia a revisar el pasado conflictivo del país.

Finalmente, se proponen recomendaciones para fortalecer la educación para la paz, destacando la necesidad de una formación docente integral, la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras y la participación activa de las comunidades en el proceso educativo. La educación, concebida como un espacio de transformación y esperanza, es presentada aquí como una herramienta esencial para la construcción de una Colombia en paz.

Palabras Clave

Educación para la paz, pedagogía crítica, memoria histórica, innovación educativa, cultura de paz

Abstract

This reflective text analyses peace pedagogies in the Colombian context, emphasizing their importance in building a culture of peace, reconciliation, and social justice. The aim of this work is to understand the role of education in transforming violence and inequality dynamics through the examination of four thematic axes: the historical and conceptual contextualization of peace pedagogy, the relationship between critical pedagogy and historical memory, educational innovation and the

¹ Doctora en educación y sociedad, Escuela de Postgrados de Policía “Miguel Antonio Lleras Pizarro” <https://orcid.org/0000-0002-7234-4748>

² Estudiante de Maestría en gestión de la seguridad, Escuela de Postgrados de Policía “Miguel Antonio Lleras Pizarro” <https://orcid.org/0009-0009-6953-1014>

school's role in peacebuilding, and the limitations, potentialities, and challenges of these pedagogies in Colombia.

The analysis concludes that peace education in Colombia has made significant progress due to policies such as the Chair for Peace and the increasing inclusion of historical memory in the school curriculum. Critical pedagogy and memory-based practices have proven to be key tools for developing critical thinking and training citizens committed to social change. However, implementing these strategies faces significant challenges, such as unequal access to educational resources, lack of teacher training, and resistance to revisiting the country's conflictive past.

Finally, the text proposes recommendations to strengthen peace education, emphasizing the need for comprehensive teacher training, the promotion of innovative pedagogical practices, and active community participation in the educational process. Education, seen as a space for transformation and hope, is presented here as an essential tool for building a peaceful Colombia.

Keywords

Peace education, critical pedagogy, historical memory, educational innovation, culture of peace.

Resumo

Este texto reflexivo analisa as pedagogias da paz no contexto colombiano, enfatizando sua importância na construção de uma cultura de paz, reconciliação e justiça social. O objetivo deste trabalho é compreender o papel da educação na transformação das dinâmicas de violência e desigualdade, por meio do exame de quatro eixos temáticos: a contextualização histórica e conceitual da pedagogia da paz, a relação entre pedagogia crítica e memória histórica, a inovação educacional e o papel da escola na construção da paz, bem como as limitações, potencialidades e desafios dessas pedagogias na Colômbia.

A análise conclui que a educação para a paz na Colômbia tem avançado significativamente graças a políticas como a Cátedra da Paz e à crescente inclusão da memória histórica no currículo escolar. A pedagogia crítica e as práticas baseadas na memória têm se mostrado ferramentas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social. No entanto, a implementação dessas estratégias enfrenta desafios importantes, como o acesso desigual a recursos educacionais, a falta de formação docente e a resistência em revisitar o passado conflituoso do país.

Por fim, o texto propõe recomendações para o fortalecimento da educação para a paz, destacando a necessidade de uma formação docente integral, a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e a participação ativa da comunidade no processo educativo. A educação, entendida como espaço de transformação e esperança, é aqui apresentada como uma ferramenta essencial para a construção de uma Colômbia pacífica.

Palavras-chave

Educação para a paz, pedagogia crítica, memória histórica, inovação educacional, cultura de paz.



Introducción

En el contexto colombiano, la construcción de paz ha sido uno de los retos más complejos y profundos a lo largo de las últimas décadas. Las cicatrices del conflicto armado, que por más de sesenta años afectaron a millones de personas, han dejado una marca imborrable en la sociedad. Sin embargo, frente a este panorama de violencia estructural, la educación ha emergido como una herramienta poderosa para transformar las realidades sociales y fomentar una cultura de paz. En este proceso, la pedagogía para la paz se presenta como una estrategia esencial para formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la construcción de un futuro más justo y equitativo.

En este artículo se propone un recorrido reflexivo a partir de cuatro aspectos, a saber, a. Pedagogías para la paz en Colombia: Contexto y relevancia, b. la pedagogía crítica y memoria histórica, c. la innovación educativa y el papel de la escuela en la construcción de paz, y, d. Limitaciones, potencialidades y desafíos que enfrenta la implementación de estas pedagogías. Cada una de estas secciones nos permitirá comprender cómo la educación se convierte en un escenario clave para la reconciliación y la transformación social en un país marcado por el conflicto armado.

Hablar de pedagogía para la paz en Colombia implica, en primer lugar, comprender el contexto histórico que ha dado lugar a su desarrollo. Desde la Constitución de 1991, que consagró la educación como un derecho fundamental y estableció la importancia de promover la convivencia pacífica, hasta la firma del Acuerdo de Paz en 2016, el país ha recorrido un largo camino en la búsqueda de estrategias educativas que contribuyan a la reconciliación nacional.

Uno de los hitos más importantes en este proceso fue la promulgación de la Ley 1732 de 2014, que creó la Cátedra para la Paz en todas las instituciones educativas del país. Esta iniciativa busca no solo promover competencias ciudadanas, sino también reflexionar sobre el pasado conflictivo del país y fomentar una cultura de paz basada en el respeto por los derechos humanos y la justicia social. Como destaca Rojas Moncada (2018), “la pedagogía para la paz no es la simple ausencia de violencia, sino un proceso complejo de transformación social que implica el desarrollo de valores, actitudes y que favorezcan la convivencia pacífica” (p. 3)

En esta sección se analiza cómo la pedagogía para la paz ha evolucionado desde sus primeras formulaciones hasta convertirse en un eje central de la política educativa nacional. Se abordan los antecedentes históricos, las principales políticas educativas y los desafíos asociados con su implementación en el contexto colombiano.

La segunda sección se centra en la relación entre pedagogía crítica y memoria histórica como pilares fundamentales para educar para la paz. La pedagogía crítica, influenciada por los postulados de Paulo Freire, promueve una lectura crítica del mundo, invitando a los estudiantes a cuestionar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y la exclusión. En el contexto colombiano, esta perspectiva adquiere especial relevancia al vincularse con el trabajo de la memoria histórica, una herramienta esencial para comprender el pasado conflictivo del país y evitar la repetición de la violencia.

Según Londoño Muñoz (2023), “la pedagogía de la memoria permite a los estudiantes conectarse con las experiencias de las víctimas, comprender las causas profundas del conflicto y reflexionar sobre las posibilidades de construir una sociedad más justa” (p. 4). En esta sección, se exploran diversas experiencias pedagógicas basadas en la memoria histórica, desde el análisis de relatos de víctimas hasta la creación de proyectos comunitarios de reconstrucción de memoria. Este enfoque permite no solo conocer la historia del conflicto, sino también desarrollar habilidades de pensamiento crítico y empatía, fundamentales para la construcción de paz. Asimismo, se analizan los desafíos y oportunidades que plantea la pedagogía de la memoria en el contexto escolar, así como su potencial para transformar la educación en un proceso liberador y emancipador.

La tercera sección profundiza en el papel de la innovación educativa como motor de cambio en la construcción de paz. En un país marcado por profundas desigualdades sociales y territoriales, la innovación educativa no solo implica la introducción de nuevas tecnologías, sino también el desarrollo de prácticas pedagógicas contextualizadas y pertinentes, que respondan a las necesidades de los estudiantes y sus comunidades. En este sentido, las escuelas rurales desempeñan un papel fundamental en la consolidación de la paz, ya que son espacios donde se pueden reconstruir las relaciones sociales y fortalecer el tejido comunitario

Como señalan Echavarría-Grajales et al. (2023), “los maestros rurales no solo enseñan, sino que también actúan como mediadores culturales y constructores de paz” (p. 2). En esta sección se abordan diversas experiencias de innovación educativa, desde la implementación de metodologías de investigación-acción participativa (IAP) hasta la integración del desarrollo emocional en el currículo escolar. También se analiza el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación para la paz, destacando su potencial para enriquecer el proceso educativo y promover la participación activa de los estudiantes.

Finalmente, la cuarta sección plantea una reflexión crítica sobre las limitaciones, potencialidades y desafíos que enfrenta la implementación de las pedagogías para la paz en Colombia. Aunque el país ha avanzado significativamente en la formulación de políticas educativas orientadas a la construcción de paz, persisten importantes obstáculos que limitan su impacto en las comunidades más afectadas por el conflicto. Entre las principales limitaciones se encuentran la falta de formación de los docentes en estrategias de educación para la paz, la precariedad de la infraestructura escolar en las zonas rurales y la resistencia de ciertos sectores a revisar el pasado conflictivo del país. Sin embargo, también existen importantes oportunidades para superar estos desafíos, como la creciente incorporación de la perspectiva de género y la interseccionalidad en las pedagogías para la paz, así como el uso de las TIC para ampliar el acceso a recursos educativos y fomentar el diálogo intercultural.

Como concluyen Amézquita Aguirre y Trimiño Velásquez (2020), “aproximarse a las pedagogías para la paz desde una perspectiva de género e interseccionalidad permite evidenciar las múltiples opresiones y avanzar hacia propuestas educativas más inclusivas y transformadoras” (p. 66).

Esta sección invita a reflexionar sobre el futuro de la educación para la paz en Colombia, destacando la importancia de fortalecer la formación docente, promover la participación comunitaria y garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los ciudadanos.

Desarrollo

El análisis de las pedagogías para la paz en Colombia nos invita a pensar la educación como un proceso profundamente transformador, capaz de construir puentes entre el pasado y el futuro, entre la memoria y la esperanza, entre la crítica y la acción. A lo largo de las siguientes secciones, se profundiza en cada una de las

dimensiones mencionadas, con el objetivo de ofrecer una mirada integral sobre el papel de la educación en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y en paz.

Pedagogías para la paz en Colombia: Contexto y relevancia

La educación para la paz en Colombia no es simplemente un tema académico, sino una necesidad imperante para abordar las causas profundas del conflicto y fomentar una cultura de paz.

En este sentido, la escuela juega un papel fundamental en la construcción de paz, ya que permite desarrollar capacidades éticas, políticas y ciudadanas en los estudiantes. Además, la educación para la paz contribuye al reencuentro con la verdad y la preservación de la memoria histórica, elementos esenciales para la reconciliación. (Echavarría Grajales, C., Meza, J.; González, L.; Bernal, J., 2023).

En el contexto colombiano, la pedagogía para la paz se ha consolidado como una respuesta educativa esencial frente a las múltiples décadas de conflicto armado, buscando la reconciliación y la construcción de una cultura de paz. Este proceso histórico ha estado marcado por importantes avances normativos e institucionales, como la promulgación de la Ley 1732 de 2014, que estableció la Cátedra para la Paz en todas las instituciones educativas del país, y la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera en 2016 entre el Gobierno Nacional y la ex guerrilla de las FARC-EP. Estas acciones se orientan a la formación de ciudadanos críticos, capaces de comprender las causas estructurales del conflicto y promover una sociedad más justa y equitativa.

Según Rojas Moncada (2018), “la pedagogía para la paz no es la simple ausencia de violencia, sino que se lleva a cabo a partir de un marco de interrelaciones sociales, económicas, culturales e ideológicas” (p. 3), lo que implica la necesidad de adoptar enfoques educativos integrales que aborden las complejidades del conflicto colombiano y sus consecuencias para la sociedad. En este sentido, la pedagogía para la paz contribuye no solo a transformar la visión de los conflictos, sino también a promover valores como el respeto por la vida, la dignidad humana y la convivencia pacífica. El surgimiento de la pedagogía para la paz en Colombia tiene sus raíces en las reformas educativas impulsadas por la Constitución de 1991, la cual reconoció la educación como un derecho fundamental y estableció el principio de promover una cultura de paz. A partir de esta base normativa, el país ha desarrollado diversas iniciativas orientadas a integrar el enfoque de paz en el currículo escolar. Como señalan Suárez Espejo y González Rodríguez (2021), “la educación para la paz en

Colombia ha evolucionado desde una perspectiva centrada en la promoción de la convivencia y el respeto por los derechos humanos hasta convertirse en un eje fundamental de la política educativa nacional” (p. 4).

La Cátedra para la Paz, constituye uno de los esfuerzos más significativos en este sentido. Esta iniciativa busca fomentar competencias ciudadanas y promover la reflexión crítica sobre el pasado reciente del país. De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica

(2015), esta tiene el propósito de “dignificar a las víctimas y generar procesos de reconciliación mediante el abordaje del conflicto armado en las aulas” (citado en Londoño Muñoz, 2023, p. 3). Este enfoque se articula con las recomendaciones de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV), que destacan la importancia de la educación para consolidar una paz duradera.

Sumado a esto, la firma del Acuerdo de Paz en 2016 marcó un hito en la historia reciente de Colombia, abriendo nuevas posibilidades para la construcción de paz desde la educación.

Este, no sólo puso fin al conflicto armado más largo del hemisferio occidental, sino que también sentó las bases para el desarrollo de políticas educativas que promuevan la reconciliación y la reparación simbólica de las víctimas.

En este sentido, Giraldo Gutiérrez et al. (2019) afirman que “la educación superior se convierte en un escenario clave para la consolidación de una cultura de paz, en tanto permite articular la formación académica con la reflexión crítica sobre la memoria histórica y la construcción de una sociedad más justa” (p. 19). Desde esta perspectiva, las universidades desempeñan un papel fundamental como espacios de innovación social y desarrollo ciudadano en escenarios de posacuerdo.

Por su parte, Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes (2019) subrayan la necesidad de construir una teoría sistemática de la paz que incorpore elementos de la paz estructural, imperfecta y neutra, con el fin de orientar las prácticas educativas hacia la transformación social. Según estos autores, “la comprensión de los imaginarios sociales de paz es fundamental para generar propuestas pedagógicas adecuadas a las necesidades de los estudiantes” (p. 277), lo que evidencia la importancia de adoptar un enfoque contextualizado y participativo en la educación para la paz.

A pesar de los avances normativos e institucionales, la implementación de la pedagogía para la paz enfrenta múltiples desafíos en Colombia. Uno de los principales obstáculos es la brecha entre las políticas educativas y la realidad de las comunidades afectadas por el conflicto, especialmente en

las zonas rurales. Echavarría-Grajales et al. (2023) destacan que “construir paz en la escuela rural implica explicitar un saber pedagógico relacionado con la memoria histórica, la formación ciudadana y la dignificación humana” (p. 2), lo que requiere un esfuerzo conjunto por parte de docentes, estudiantes y comunidades para transformar las dinámicas de violencia y exclusión.

Otro desafío importante es la formación de los docentes en estrategias pedagógicas para la paz. Quenoran Morales (2024) sostiene que “la formación de los docentes en educación para la paz y desarrollo emocional es clave para enfrentar los problemas personales y sociales que surgen en los entornos educativos afectados por el conflicto armado” (p. 32). Esto implica no solo dotar a los maestros de herramientas pedagógicas, sino también fortalecer sus competencias emocionales y su capacidad para manejar situaciones complejas en el aula.

Por último, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrece nuevas oportunidades para la educación para la paz, especialmente en contextos de posacuerdo. Según Suárez Espejo y González Rodríguez (2021), “las TIC pueden facilitar el acceso a recursos educativos y promover la participación activa de los estudiantes en procesos de construcción de paz, siempre y cuando se utilicen de manera crítica y reflexiva” (p. 36).

La contextualización histórica y conceptual de la pedagogía para la paz en Colombia muestra que esta ha evolucionado desde un enfoque centrado en la convivencia y los derechos humanos hacia una perspectiva más integral, que busca transformar las estructuras sociales y promover una cultura de paz. A través de la Cátedra para la Paz y otras iniciativas educativas, el país ha avanzado en la consolidación de un modelo educativo que fomenta el pensamiento crítico, la memoria histórica y la participación ciudadana. Sin embargo, persisten importantes desafíos, especialmente en términos de formación docente y acceso equitativo a recursos educativos.

En este sentido, es fundamental continuar fortaleciendo las políticas educativas y promoviendo prácticas pedagógicas innovadoras que contribuyan a la construcción de una Colombia en paz. La educación, entendida como un proceso transformador y liberador, se configura así como un pilar esencial para la reconciliación y el desarrollo sostenible del país.

Pedagogía crítica y memoria histórica para la paz

En la construcción de paz en Colombia, la memoria histórica ha sido una herramienta fundamental para comprender las raíces del conflicto y promover procesos de reconciliación. La pedagogía crítica, en este contexto, juega un papel esencial al facilitar la reflexión sobre las estructuras de poder que han perpetuado la violencia, generando espacios para el reconocimiento de las víctimas y la construcción de una ciudadanía crítica y activa. La combinación de la pedagogía crítica y la memoria histórica constituye una estrategia clave para educar en una cultura de paz y justicia social.

Londoño Muñoz (2023) plantea que “la pedagogía de la memoria busca educar para la paz mediante el trabajo en entornos escolares, impulsando procesos de reconciliación, verdad y justicia” (p. 2). Desde esta perspectiva, el rol de la memoria histórica en la educación es doble: por un lado, ayuda a comprender el pasado conflictivo del país, y por otro, fomenta la capacidad de agencia de los estudiantes para actuar en favor de la no repetición de la violencia.

El reconocimiento de esta como parte esencial del proceso educativo se fortaleció a partir del Acuerdo de Paz de 2016 y las recomendaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Así, se impulsó la inclusión de la memoria en el currículo escolar para dignificar a las víctimas y promover la justicia social. En este sentido, la Ley 1732 de 2014, reconoce explícitamente la importancia de trabajar el pasado conflictivo como una estrategia pedagógica para prevenir nuevas formas de violencia.

Según el CNMH (citado en Londoño Muñoz, 2023), “la educación para la paz no puede eludir la reflexión sobre las memorias de las víctimas, ya que solo a través de su reconocimiento es posible avanzar hacia una sociedad más justa y reconciliada” (p. 4). En este contexto, las escuelas se convierten en espacios clave para la reconstrucción de la memoria histórica, donde docentes y estudiantes pueden dialogar sobre el pasado y sus implicaciones para el presente y el futuro.

La pedagogía crítica puede entonces plantearse como vínculo entre memoria y transformación social, y es que, influenciada por los postulados de Paulo Freire, invita a los educadores a promover una lectura crítica del mundo y a cuestionar las estructuras de poder que generan desigualdad y exclusión. En el caso colombiano, esta perspectiva adquiere especial relevancia en la medida en que la educación para la paz debe no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar la reflexión crítica y la acción transformadora.

Cabezudo (2014) sostiene que “la educación para la paz debe formar ciudadanos con pensamiento crítico, conscientes de la violencia estructural y cultural en la que viven, para que puedan intervenir en la realidad y transformarla” (citado en Londoño Muñoz, 2023, p. 4). Esto implica que los docentes no solo transmiten información sobre el conflicto armado, sino que desarrollen estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes analizar las causas profundas del conflicto y proponer soluciones desde sus propios contextos.

En esta línea, Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes (2019) afirman que la comprensión de los imaginarios sociales de paz es clave para desarrollar propuestas pedagógicas contextualizadas, que respondan a las necesidades de los estudiantes y les permitan participar activamente en la construcción de una sociedad más justa. Como indican estos autores, “una teoría sistemática de la paz debe integrar elementos de la paz estructural, imperfecta y neutra, para ofrecer una visión amplia y compleja del fenómeno” (p. 277).

En la práctica, varios docentes colombianos han implementado estrategias de pedagogía de la memoria para educar para la paz, enfocándose en la reconstrucción del pasado a través de relatos, análisis de documentos históricos y actividades de diálogo comunitario. Estas experiencias han demostrado ser efectivas para fomentar la empatía y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Un ejemplo destacado es la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional, que ha desarrollado programas de formación docente centrados en la pedagogía crítica y la memoria histórica, los cuales buscan capacitar a los maestros para que integren el análisis crítico del conflicto en sus prácticas pedagógicas, promoviendo una comprensión profunda de las causas y consecuencias del conflicto armado en Colombia (Machuca, 2020).

A pesar de sus múltiples beneficios, la implementación de la pedagogía de la memoria en Colombia enfrenta varios desafíos. Uno de ellos es la resistencia de ciertos sectores a revisar el pasado conflictivo del país, lo que dificulta la creación de espacios de diálogo en las escuelas. Además, muchos docentes carecen de la formación necesaria para abordar estos temas de manera efectiva, lo que limita el alcance de las iniciativas de educación para la paz.

Según Quenoran Morales (2024), “la formación de los docentes en estrategias de pedagogía de la memoria y desarrollo emocional es fundamental para enfrentar los desafíos del posconflicto, ya que les permite manejar situaciones complejas y fomentar la convivencia pacífica en el aula” (p. 33). En

este sentido, es crucial garantizar que los educadores cuenten con las herramientas necesarias para trabajar la memoria histórica en sus clases.

Por otro lado, el uso de tecnologías digitales ofrece nuevas oportunidades para la pedagogía de la memoria, permitiendo a los estudiantes acceder a recursos históricos, interactuar con testimonios de víctimas y participar en proyectos colaborativos de reconstrucción de la memoria. Como señalan Suárez Espejo y González Rodríguez (2021), “las TIC pueden facilitar el acceso a la memoria histórica y enriquecer el proceso educativo, siempre y cuando se utilicen de manera crítica y reflexiva” (p. 36). Así, la pedagogía crítica y la memoria histórica se consolidan como herramientas poderosas para educar para la paz en el contexto colombiano. Al promover la reflexión crítica sobre el pasado y sus implicaciones para el presente, estas estrategias contribuyen a formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. No obstante, su implementación requiere de un compromiso conjunto de docentes, instituciones educativas y políticas públicas para superar los obstáculos existentes y aprovechar al máximo su potencial transformador.

Innovación educativa y el papel de la escuela en la construcción de paz

En el proceso de construcción de paz en Colombia, la escuela ocupa un lugar central como espacio de aprendizaje, reflexión y transformación social. La innovación educativa, entendida como la implementación de estrategias pedagógicas novedosas y contextualizadas, es clave para fortalecer la convivencia, el desarrollo emocional y la formación ciudadana en contextos de posconflicto.

Giraldo Gutiérrez et al. (2019) destacan que la educación superior puede ser un motor de cambio en escenarios de posacuerdo, ya que “articula la formación académica con la reflexión crítica sobre la memoria histórica y la construcción de una sociedad más justa” (p. 19). Esto permite a las instituciones educativas ir más allá de la enseñanza tradicional y fomentar competencias ciudadanas orientadas a la resolución de conflictos y la participación activa en la vida comunitaria.

La sistematización de experiencias significativas en comunidades rurales ha demostrado que la educación puede ser una herramienta poderosa para mejorar la calidad de vida y empoderar a las comunidades. Estas iniciativas, basadas en la metodología de investigación-acción participativa (IAP), han permitido que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio en sus propios territorios (Machuca, 2020).

Una de las principales innovaciones educativas en el marco de la construcción de paz es la integración del desarrollo emocional en el currículo escolar. Quenoran Morales (2024) subraya la importancia de esta dimensión al señalar que “la formación de docentes en estrategias de educación para la paz y desarrollo emocional es clave para promover la convivencia pacífica y manejar los problemas personales y sociales que surgen en el entorno educativo” (p. 33).

El desarrollo emocional no solo mejora el bienestar de los estudiantes, sino que también fortalece su capacidad para manejar conflictos de manera no violenta, lo que contribuye a crear un ambiente escolar más seguro y armonioso. Esta perspectiva se enriquece con el uso de tecnologías digitales, que facilitan la creación de entornos de aprendizaje colaborativos y participativos, esenciales para la construcción de una cultura de paz (Suárez Espejo & González Rodríguez, 2021).

La enseñanza del conflicto armado en las aulas es otro aspecto fundamental de la innovación educativa para la paz. Ramos-Pérez y Gamboa-Mora (2024) señalan que “la didáctica del conflicto armado debe centrarse en la formación crítica del alumnado, proporcionando herramientas para comprender las causas estructurales del conflicto y sus implicaciones para la sociedad” (p. 164). Esta perspectiva fomenta el pensamiento crítico y la conciencia histórica, elementos clave para evitar la repetición de la violencia en el futuro.

La innovación educativa y la pedagogía para la paz en Colombia ofrecen importantes oportunidades para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Sin embargo, su implementación requiere superar múltiples desafíos, desde la formación docente hasta la creación de entornos educativos más inclusivos y reflexivos. Aprovechar las potencialidades de la tecnología, la perspectiva de género y el saber comunitario puede ser clave para consolidar una cultura de paz sostenible en el país.

Limitaciones, potencialidades y desafíos de las pedagogías para la paz en Colombia

La pedagogía crítica, al vincularse con la memoria histórica, no solo desarrolla pensamiento crítico en los estudiantes, sino que también promueve procesos de reconciliación activa. Ejemplo de ello son las experiencias documentadas en escuelas rurales (Echavarría-Grajales et al., 2023), donde la reconstrucción de relatos comunitarios ha facilitado la empatía y la agencia transformadora. Estos resultados refuerzan la conclusión de que la educación para la paz debe trascender lo teórico e

integrarse en prácticas contextualizadas, que reconozcan las voces de las víctimas y las dinámicas territoriales. Sin embargo, su impacto sigue siendo desigual debido a limitaciones estructurales, como se discute a continuación.

Una limitación clave es la brecha entre las políticas educativas y su implementación en zonas rurales, donde la precariedad de recursos y la falta de formación docente obstaculizan la apropiación de estas pedagogías. Como señalan Quenoran Morales (2024) y Londoño Muñoz (2023), la resistencia a abordar el pasado conflictivo en ciertos contextos escolares limita el potencial transformador de la memoria histórica. Estas barreras no solo reflejan desigualdades sistémicas, sino que demandan ajustes en las estrategias de formación docente y en la asignación de recursos, temas que futuras investigaciones podrían explorar con mayor detalle.

Futuros estudios pueden profundizar en modelos de formación docente que integren herramientas pedagógicas, emocionales y tecnológicas, adaptadas a contextos específicos (urbanos, rurales, étnicos). Asimismo, es prioritario investigar cómo las TIC pueden democratizar el acceso a la memoria histórica sin reproducir exclusiones, un área aún poco explorada en el posacuerdo. Otra línea clave es analizar el impacto a largo plazo de la Cátedra para la Paz, evaluando su contribución real a la construcción de culturas de paz en las nuevas generaciones.

La educación para la paz en Colombia requiere un enfoque interseccional y comunitario, donde las políticas se construyan desde abajo.

Conclusiones y Recomendaciones

La educación para la paz en Colombia representa un horizonte de posibilidad para transformar las heridas del pasado en oportunidades de reconciliación y convivencia. A lo largo de este texto, se ha evidenciado cómo la pedagogía para la paz, la memoria histórica y la innovación educativa convergen como herramientas poderosas para reconstruir el tejido social en un país marcado por el conflicto armado. Sin embargo, estos procesos no están exentos de retos y complejidades, lo que exige un compromiso constante de todos los actores involucrados.

En primer lugar, la contextualización histórica y conceptual de la pedagogía para la paz mostró que su desarrollo en Colombia ha estado profundamente influenciado por momentos clave como la promulgación de la Constitución de 1991 y la firma del Acuerdo de Paz en 2016. Estas acciones han dado lugar a políticas educativas como la Cátedra para la Paz, que busca formar ciudadanos

comprometidos con la construcción de una sociedad más justa. Sin embargo, la implementación de estas políticas debe ser constante y acompañada de un análisis crítico de las realidades locales para asegurar su pertinencia y efectividad

La pedagogía crítica y la memoria histórica destacan como pilares fundamentales para educar para la paz. Comprender el pasado conflictivo desde una perspectiva crítica permite no solo evitar la repetición de la violencia, sino también fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de agencia de los estudiantes. La memoria histórica dignifica a las víctimas y abre espacios para el diálogo, el reconocimiento y la justicia social. No obstante, este trabajo de memoria implica afrontar tensiones sociales, superar silencios colectivos y transformar las escuelas en espacios seguros para el debate y la reflexión.

Por su parte, el análisis sobre la innovación educativa y el papel de la escuela dejó en evidencia que las prácticas pedagógicas tradicionales deben ser repensadas para responder a las complejidades del contexto colombiano. Las escuelas rurales, en particular, juegan un papel esencial en la construcción de paz, al ser espacios de resistencia y reconstrucción comunitaria. Además, la integración del desarrollo emocional y el uso de las tecnologías digitales ofrecen nuevas oportunidades para enriquecer el proceso educativo. Sin embargo, es necesario garantizar que estas innovaciones sean inclusivas y accesibles para todas las comunidades, evitando profundizar las brechas existentes.

Finalmente, la sección sobre limitaciones, potencialidades y desafíos subrayó la importancia de reconocer tanto las dificultades como las oportunidades de la educación para la paz. Entre las limitaciones más significativas destacan la falta de formación docente, la precariedad de la infraestructura escolar en las zonas rurales y la resistencia social a revisar el pasado. Pero también se identificaron importantes potencialidades, como la incorporación de la perspectiva de género, la interseccionalidad y el uso crítico de las TIC para promover la participación ciudadana y el diálogo intercultural.

A partir del análisis desarrollado, surgen algunas recomendaciones clave para fortalecer la educación para la paz en Colombia:

Los educadores son actores fundamentales en la construcción de paz, por lo que es crucial que cuenten con herramientas pedagógicas, emocionales y críticas para abordar la complejidad del

contexto colombiano. Se deben promover programas de formación continua que integren la pedagogía crítica, el desarrollo emocional y el uso de las TIC de manera contextualizada y reflexiva. El trabajo con la memoria histórica debe ser un eje central del currículo escolar, garantizando que las voces de las víctimas y las comunidades históricamente marginadas tengan un lugar en las aulas. Es necesario desarrollar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes comprender el pasado desde múltiples perspectivas y reflexionar sobre su papel en la construcción de una sociedad más justa

La integración de las tecnologías digitales en la educación para la paz ofrece oportunidades valiosas para fomentar el aprendizaje colaborativo y la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, es fundamental garantizar que estas herramientas estén al alcance de todas las comunidades, especialmente en las zonas rurales, y que su uso sea acompañado de una formación crítica y ética.

La construcción de paz no puede ser un proceso unilateral. Es fundamental que las comunidades participen activamente en el diseño, la implementación y la evaluación de las estrategias educativas. Esta participación no solo enriquece el proceso, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso colectivo con la paz. Las pedagogías para la paz deben reconocer las múltiples opresiones y desigualdades que atraviesan a las comunidades. Adoptar una perspectiva de género e interseccionalidad en el currículo escolar permite visibilizar estas realidades y promover relaciones más equitativas y respetuosas.

Es necesario que las políticas públicas no se queden en el nivel de formulación, sino que se traduzcan en acciones sostenibles y acompañadas de recursos suficientes. Las instituciones educativas deben ser apoyadas de manera constante para asegurar que las estrategias de educación para la paz tengan un impacto real y duradero.

Construir una cultura de paz en Colombia es una tarea compleja, pero no imposible. La educación tiene el poder de transformar realidades, sanar heridas y abrir nuevas posibilidades para el futuro.

Sin embargo, esta transformación solo será posible si asumimos la educación para la paz como un compromiso colectivo, en el que participen no solo las escuelas y las instituciones educativas, sino también las familias, las comunidades y las políticas públicas.

Como sociedad, estamos llamados a repensar la educación, a reconocerla no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un proceso profundamente humano, capaz de formar ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con la justicia social. La paz no es un estado al que

se llega, sino un camino que se construye día a día, en cada aula, en cada conversación, en cada gesto de reconciliación y esperanza.

La educación para la paz, en este sentido, no es solo una posibilidad; es una necesidad urgente y un acto de profundo amor y responsabilidad hacia las futuras generaciones.

Las conclusiones aquí presentadas no solo buscan enriquecer el debate académico, sino también orientar acciones concretas, como la creación de redes de maestros que sistematicen sus experiencias o el desarrollo de currículos flexibles que incorporen perspectivas de género y territoriales. La paz, como proceso inacabado, exige investigación continua y compromiso colectivo, tareas en las que este trabajo pretende ser un punto de partida

Referencias

- Álvarez-Maestre, A. J., & Pérez-Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: Aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Amézquita Aguirre, L., & Trimiño Velásquez, C. (2020). Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 65-86. <https://doi.org/10.19053/01227238.11918>
- Aponte, J. (2016). Paz, memoria y pedagogía. En P. Ortega (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pp. 263-282). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Aponte, J., Mendoza, C. y Rodríguez, S. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Revista Nómadas*, 41, 167-183
- Bayona, L. y Espitia, Y. (2018). Educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional (2014-2017): un análisis de las perspectivas de formación [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Cárdenas, Y. (2018). Experiencias de infancia. Niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, La Carreta.
- Castañeda, D. (2017). La Unión Europea y la construcción de la paz en Colombia: cómo la cooperación internacional puede apoyar la transición del conflicto armado a la paz. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). *Cátedra para la Paz*. Bogotá: CNMH.



- Cerdas - Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154.
- Cobos, D., Gómez, J. y Sarasola, J. (2016). Entre la web social y la disrupción: apuntes para una innovación pedagógica en la universidad. En J. Gómez, D. Cobos y E. López (coords.), *La educación superior en el siglo XXI: nuevas características profesionales y científicas* (pp. 12-34). San Juan: umet.
- Collado, L., Medina, L., Herrera, A. y Moreno, M. (2013). Innovación curricular en turismo: un campo de estudio y referentes para la formación universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-39.
- Echavarría-Grajales, C. V., Meza-Rueda, J. L., González-Meléndez, L. L., & Bernal-Ospina, J. S. (2023). Saberes pedagógicos en torno a la construcción de paz a partir de relatos de maestros y maestras de la ruralidad dispersa colombiana. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>
- Escudero, J. (1990). El desarrollo del curriculum y la educación para la paz. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 5, 4-51.
- Giraldo Gutiérrez, F. L., Gaviria Restrepo, Y. E., Aristizabal Berrío, W. J., & Ortiz Clavijo, L. F. (2019). *Pedagogía de la paz: Escenarios de posacuerdo*. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Gualy, L. (2016). Reflexiones sobre la construcción de una cultura de paz en América Latina a través de la educación superior. *Revista Experiencia Docente*, 3(2), 22-28
- Hernández Delgado, E. & Roa Mendoza, C. (2020) Resistencia civil y construcción de paz.; la experiencia de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare. En C. Mouly, E. Hernández Delgado (coord.), *Resistencia civil y conflicto violento en Latinoamérica*. (pp. 167-188). ISBN. 9788413361376 Valencia: Tirant lo Blanch
- Hernández Delgado, E. & Roa Mendoza, C. (2019) Resistencia civil al conflicto armado interno colombiano. El caso de la ATCC. En E. Hernández Delgado & C. Mouly (coord.), *Resistencias no violentas en América Latina. Experiencias en Brasil. Colombia y México*. (pp. 125- 152). ISBN. 9789978675168 Quito: FLACSO; Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Hernández Delgado, E. & Roa Mendoza, C. (2019) Civil Resistance and Peacebuilding: The Experience of the Peasant Worker Association of the Carare River. En C. Mouly, E. Hernández Delgado (eds.), *Civil Resistance and Violent Conflict in Latin America. Mobilizing for Rights*. Series title:

Studies of the Americas. (pp. 137- 156). ISBN: 978-3030050320 Publisher Palgrave Macmillan

Londoño Muñoz, C. M. (2023). Hacia una pedagogía crítica de la memoria para la paz: Reflexiones desde la práctica docente. Bogotá: Universidad de los Andes.

Machuca, G. (Ed.). (2020). Apuestas y experiencias investigativas para la construcción de paz desde la educación. Bogotá: Fondo Editorial CUN.

Mosquera, F. (2018). La cátedra de la paz como herramienta para la construcción de convivencia en Yumbo [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.

Quenoran Morales, M. T. (2024). Educación para la paz y desarrollo emocional ante el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Investigación Social*, 6(3), 31-33.

Quintero, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 205-230.

Ramos-Pérez, J. C., & Gamboa-Mora, M. C. (2024). Didáctica del conflicto armado en Colombia. Estado de la cuestión investigativa. *Pedagogía y Saberes*, (61), 163-178. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-19977>

Roa-Mendoza, C (2021) Investigación en Campo: Reflexiones y Alternativas en Tiempos de Incertidumbre, en *Una mirada a la investigación y a la responsabilidad social*. Pp. 225-232. ISBN: 978-9972-726-39-2 Primera edición digital, septiembre, 2021. Perú: Fondo Editorial Municipalidad de Lima. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5105006> Disponible en: https://zenodo.org/record/5501469#YrHb2i_FR0w

Rojas Moncada, C. P. (2018). La importancia de la pedagogía para la paz en la construcción de la Cátedra para la Paz. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto El análisis de contenido en la investigación en educación. En *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 44-59). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Salas, A. (2017). Cátedra de la paz. Estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la ciudad de Cali [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.

Serra, S. y Antelo, E. (2013). ¿Una pedagogía sin atributos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 65-75.



Suárez Espejo, A. N., & González Rodríguez, S. (2021). Enfoque de educación para la paz en Colombia: Aproximaciones, limitaciones y potencialidades. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vera, F. de. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. Cuadernos de Estrategia, 183, 119-146.



Discimus. Revista Digital de Educación.

ISSN 2954-5781

Contacto@revistadiscimus.com

Corporación Discimus.

Bogotá- Colombia

Heydi Arevalo Mendoza

Formación política: Repertorios emocionales de dominación y resistencias de mujeres lideresas en contextos de violencia política

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/02>

Fecha de Recepción: **20-04-2025**

Fecha de Aceptación: **23-06-2025**

Fecha de publicación: **20-07-2025**

Como Citar: Arevalo Mendoza, H. (2025). Formación política: Repertorios emocionales de dominación y resistencias de mujeres lideresas en contextos de violencia política. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 32-48. <https://doi.org/10.61447/20250630/02>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Corporación
Discimus

Formación política: Repertorios emocionales de dominación y resistencias de mujeres lideresas en contextos de violencia política¹

Political formation: Emotional repertoires of domination and resistance of women leaders in contexts of political violence.

Heydi Arevalo Mendoza²

Resumen

Este artículo presenta una reflexión acerca de lo que hacen las emociones en las políticas de la vida cotidiana; particularmente, en el hacer de las mujeres lideresas en contextos de conflicto armado en Colombia. Por criterios estrictamente metodológicos, se apeló a la revisión de investigaciones orientadas a develar la apuesta sociológica de los repertorios emocionales, al margen de la visión clínica y psicológica del cual se distancia el estudio. De esta manera, se conversa desde dos enfoques: i.) el enfoque cognitivo de las emociones en el que se resalta la adhesión a los presupuestos conceptuales de la teoría cognitiva – evaluativa desarrollada por Martha Nussbaum. ii) El segundo enfoque, mantiene un abordaje fundado en la teoría crítico social que remiten a las apuestas conceptuales de las teóricas feministas Sara Ahmed y Judith Butler, principalmente. Es preciso señalar que estos dos enfoques también han sido relacionados con las investigaciones basadas en el liderazgo de las mujeres en la vida pública y política, para dar lugar a la relación constitutiva de la triada emoción – mujer y formación política, que se sostiene en las resistencias y reivindicaciones que trazan las trayectorias de la agencia del liderazgo.

Palabras claves

Emociones, performatividad, dominación, resistencias, reivindicaciones, formación Política.

¹ Este artículo hace parte del estado del arte de la investigación doctoral titulada “Emociones en narrativas de mujeres lideresas acerca de su formación política en territorios afectados por el conflicto armado”, dirigida por la Doctora Marieta Quintero, en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

² Doctoranda en educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Mg. en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico mujuanis03@yahoo.es
<https://orcid.org/0000-0002-9093-5437>

Abstract

This article shows a reflection on the effect of emotions in the processes for the constitution of bodies and everyday life politics; particularly in the constitution of the leader female body in territories affected by armed conflict. Using strictly methodological criteria, a review of research aimed at unraveling the sociological and cultural commitment of emotional repertoires was conducted, regardless of the clinical and psychological vision from which the study distances itself. This way, the issue is discussed from two approaches: *i.*) the cognitive approach to emotions in which adherence to the conceptual assumptions of Martha Nussbaum is highlighted; and, *ii.*) the second approach adopts a perspective rooted in critical social theory, primarily referencing the conceptual frameworks proposed by feminist theorists Sara Ahmed and Judith Butler.

It should be noted that these two approaches have also been related to research based on the leadership of women in public and political life, to give rise to the constitutive relationship of the triad emotions-women-political violence, which is sustained in the resistances and demands that trace the trajectories of leadership.

Keywords

Emotions, performativity, domination, resistance, demands, political formation.

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o papel das emoções nas políticas da vida cotidiana, com foco nas práticas de mulheres líderes em contextos de conflito armado na Colômbia. Por critérios estritamente metodológicos, optou-se por uma revisão de pesquisas voltadas a revelar a aposta sociológica dos repertórios emocionais, distanciando-se das abordagens clínicas e psicológicas tradicionais. A discussão é conduzida a partir de duas perspectivas teóricas: *i)* a abordagem cognitiva das emoções, com ênfase na adesão aos pressupostos conceituais da teoria cognitivo-avaliativa desenvolvida por Martha Nussbaum; *ii)* a abordagem fundada na teoria crítica social, articulada principalmente aos aportes das teóricas feministas Sara Ahmed e Judith Butler. Cabe destacar que ambas as perspectivas têm sido mobilizadas em estudos sobre a liderança de mulheres na vida pública e política, contribuindo para a formulação de uma relação constitutiva entre emoção, mulher e formação política — uma tríade que se sustenta nas resistências e reivindicações que marcam as trajetórias da agência no exercício da liderança.

Palavras-chave

Emoções, performatividade, dominação, resistências, reivindicações, formação política.

Introducción

En clave de comprender el carácter performativo de las emociones, en la formación política de mujeres lideresas que agencian su liderazgo en contextos afectados por el conflicto armado, se dio lugar a la indagación de estudios que estuvieran relacionados, en primer lugar, con los modos de comprensión de las emociones desde una perspectiva política y su presencia en la vida pública, reconociendo que las emociones tienen un contenido moral que media tanto en las formas como en las motivaciones del relacionamiento social. En segundo lugar, con mujeres lideresas sociales en contextos de afectados por conflictos armados, guerras, dictaduras y otras formas de violencia política. Esto, considerando que no se hallaron investigaciones que abordaran directamente el lugar que ocupan las emociones sociales y políticas en mujeres lideresas que viven en territorios afectados por la violencia política, (dictaduras, guerras, conflicto armado, entre otras formas de violencia de Estado).

En este orden, considerando que el interés académico que orienta esta investigación consiste en la posibilidad de aproximarse a qué hacen las emociones en los procesos de agencia de mujeres lideresas en zonas de conflicto armado, no solo en el ejercicio de la represión, docilización y disciplinamiento que las somete, sino también, por lo que potencian en términos de su formación política³, toda vez que las emociones son parte constitutiva de las estructuras de poder.

Así entonces, al ser las emociones parte de las estructuras de poder que constituyen sus circuitos de activación y reproducción en otros, su potencial de acción no radica en que habite un cuerpo biológico sino en que instaure regímenes de producción y dominación de cuerpos. De esta manera, el presente artículo se desarrolla en tres partes:

1. Emociones que producen acciones de resistencias en mujeres lideresas
2. Emociones proclives a la búsqueda de reivindicaciones
3. Emociones en la vida pública

³ Para efectos de esta investigación, se entiende por formación política el resultado de una trayectoria de vida que visibiliza las acciones de resistencia, organización, defensa, representatividad y colectividad, agenciadas públicamente por las mujeres lideresas, en su compromiso sensible con las comunidades.

Sustrato emocional de emociones que potencian resistencias y formación política

De acuerdo con las investigaciones consultadas, fue preciso establecer que el carácter performativo de las emociones no reside en su disposición de hacer con el decir, como convencionalmente se ha trabajado la performatividad, sino más bien, en su capacidad de producir acción, mediante el sentir. La pregunta acerca de qué hacen las emociones en las mujeres lideresas, concretamente en su ser, en su hacer, y por efecto, en su relación con otros, dio lugar a dos claves de análisis:

- a) Las emociones actúan como parte de la estructuración hegemónica del poder, instituyendo cuerpos, prácticas y discursos sobre el ser mujeres lideresas, para el caso concreto de esta investigación, ser lideresa social en contextos de violencias políticas.
- b) Como es propio de los procesos de constitución del sujeto, más allá [no al margen] del ejercicio del poder instituyente, se sitúan las relaciones de constitución de la mujer lideresa como devenir de las resistencias a las disposiciones de las sensibilidades sociales, tal como lo señala el investigador Scribano (2013).

A continuación, se desarrollan estas dos claves, conforme a los hallazgos de las investigaciones consultadas:

1. *El carácter performativo de las emociones en la estructuración del poder y la sensibilidad social*

Los investigadores Bietti, (2013), Mancini (2016), y López (2016), coinciden en afirmar que las emociones, no residen en el interior de los individuos, sino que, se instalan en las políticas de la vida social para generalizar y normalizar a un ser interno. Las emociones tienen efectos sobre los cuerpos al crear e instaurar las relaciones sociales basadas en el poder, determinando así la espacialidad de los mundos públicos y privados y los desencadenamientos emocionales en cada uno de ellos.

Así mismo, el Programa Nacional de Garantías para Mujeres Lideresas y Defensoras de Derechos Humanos, (Consejería Presidencial Para la Equidad de la Mujer, s.f.) señala que, en el caso de las mujeres lideresas, en contextos de conflicto armado y otras formas de violencia política las figuras de bordeamiento y marcación de límites imponen una censura a los cuerpos de las mujeres condenándolas al encierro donde el límite es el sometimiento.

De acuerdo con el investigador Scribano (2013), para entender los patrones de dominación vigentes en una sociedad determinada, es necesario conocer cómo se establecen los patrones de distancia social sobre ciertos cuerpos y en ese sentido, es innegable que la violencia constituye el repertorio emocional de disciplinamiento de los liderazgos sociales de las mujeres, en contextos afectados por el conflicto armado y la violencia política. En este caso, vale la pena reconocer cómo es que se instalan las marcas sociales sobre los cuerpos de las mujeres lideresas; cómo se disponen a las estructuras de poder y cómo circulan las emociones, en torno a las formas de sentir respecto de su hacer social porque de esta manera, es posible comprender las formas de circulación de otros modos de hacer y sentir que se generan también.

En este sentido, el informe de la Consejería Presidencial Para la Equidad de la Mujer (s.f.), se refiere al impacto desproporcionado que el conflicto armado en Colombia, ha tenido en las mujeres lideresas y defensoras de derechos humanos, sobre quienes la edad, condición étnica, reconocimiento social y las características físicas, entre otros, se convierten en recursos usados por los actores armados para configurar discursos sexistas amenazantes, que cumplen una doble función, por un lado, instaurar socialmente, un rechazo generalizado frente a todo acto de expresión de liderazgo de mujeres; por otro, producir sentido de indignación en las propias mujeres lideresas.

Para el investigador Scribano (2013), las estrategias de estructuración del poder apelan a [esas] formas específicas de producción de la sensibilidad social. Es así como, cuando las sociedades aceptan tanto el juego normativo de instituir unos cuerpos que son y hacen de determinada manera, reproduciéndose sobre esos cuerpos unas formas específicas de sentir, se da lugar a lo que él llama geocultura, de allí que el interés particular de la presente investigación se sitúe en los contextos afectados por el conflicto armado colombiano.

Por su parte, el investigador Maravall Yáñez (2008), desde un enfoque de género centrado en la mujer, aporta un estudio invaluable que sitúa el impacto de la dictadura chilena en los movimientos sociales y procesos organizativos liderados por mujeres, en el período de la dictadura. En esta investigación, señala que aunque la tortura opera de manera indiscriminada y con el propósito de instalar un mensaje homogéneo de exterminio en las comunidades, ésta siempre corresponde a un plan sistemático y estructurado que determina a quienes, cómo, dónde y cuándo. No obstante, al establecer una perspectiva comparativa de género, entre los actos de tortura cometidos contra mujeres, se resaltan dos elementos distintivos: La extinción de la identidad, tras los vejámenes sexuales con los que condenaron

a las mujeres; y, la tortura psicológica con la amenaza constante de atentar contra algunos de los integrantes de su familia, especialmente, de los hijos, haciéndolas responsables de ello.

Siguiendo con Maravall Yáñez (2008), la estrategia dictatorial llevada a cabo por los organismos represores en Chile, tenía un claro componente de género. Las mujeres militantes de la oposición y activistas políticas habían desafiado el propio orden moral que el régimen pretendía restituir. Estas mujeres eran trasgresoras del orden natural, poniendo en un lugar de peligro a la sociedad entera, de allí que la tortura recurriera, entre otras, a restablecer la relación de dominación masculina.

De acuerdo con Bietti (2013), este orden natural normaliza el hacer con el ser, mediante actos de repetición en los que, el sexo, la pertenencia étnica, la clase social e incluso el hacer público, actúan como diacríticos para dar lugar a una suerte de repertorios emocionales que acuden a la violencia, con el fin de disciplinar y docilizar estos cuerpos que interrumpen el continuum de la normalidad, como los cuerpos de mujeres lideresas que se resisten al estatuto del orden doméstico y privado.

Es así como, de acuerdo con las investigaciones de Sánchez P. (2013) y Cano A. (2014), las estructuras de poder activan las formas de sentir sobre la mujer lideresa como trasgresora de la norma. Al respecto, Bietti (2013) contribuye a entender cómo, las emociones organizan el mundo social mediante la promesa del sentir compartido, correspondido y satisfactorio, posible solamente entre cuerpos normalizados, es decir, cuerpos que cumplen las prácticas que les son otorgadas. Advierte que cuando se rompe con la normalización, como ocurre con los cuerpos de las mujeres lideresas, la experiencia del sentir remite a la indiferencia, no hay lugar al encuentro del sentir compartido sino al contrario, a la soledad, a la expulsión de lo comunitario y a la vivencia del cuerpo clausurado.

Este asunto resulta especialmente relevante para comprender las resistencias que ejercen las mujeres lideresas en los territorios afectados por el conflicto armado. No sólo resisten las imputaciones históricas que han naturalizado el ser mujer, sino que resisten a una estructura hegemónica de poder productora de la sensibilidad social anclada en la cultura. El investigador Maravall Yáñez (2008), por ejemplo, indica en su investigación cómo, cerca de la mitad de la población chilena se opuso a la transición hacia la democracia, pese a los años de horror, las sensibilidades sociales orientaron al país hacia la preservación moral del orden natural.

2. Marcos de resistencias: entre la estructuración hegemónica del poder y las sensibilidades sociales

De acuerdo con el informe de CODHES (2019), aunque las formas de castigar públicamente el ejercicio del liderazgo social se dirigen tanto a hombres, como a mujeres, es clara la intensidad e intencionalidad de las acciones dirigidas contra las mujeres que lo ejercen. Contrario a lo que ocurre con los hombres, la instalación del miedo se basa en prácticas de violencia sexual y amenazas de castigo extensivas a integrantes del grupo familiar, generando la invisibilización del fenómeno al representarlo públicamente como situaciones derivadas de otro tipo de violencia, restando las razones de tipo político. (p.13)

Así entonces, la trama del devenir mujer lideresa no responde a procesos estándar o secuenciales que puedan ser entendidos bajo las leyes genéricas de causa y efecto, más bien responde a los procesos de desobedecer a la manera en la que las sociedades disponen de los cuerpos para inscribir el registro de la dominación que supone ordenar la relación entre ser y hacer. El mandato heterosexual que impone el género binario como estatuto de universalidad se articula a los procesos de dominación, subordinación y explotación de las mujeres que impone el sistema capitalista

Las investigaciones de Estébanez (2012), Gutiérrez (2018) y de acuerdo con lo presentado en el informe del CODHES (2019) es posible aproximarse a lo que acontece con las mujeres en contextos afectados por el conflicto armado y cómo, los repertorios de resistencia que generan y agencian las mujeres lideresas, demandan escindirse del continuum régimen de ser, sentir y hacer. De esta manera, considerando los resultados de las investigaciones se puede decir que, en primer lugar, las mujeres lideresas se escinden del estatuto normativo que vincula a cuerpos con prácticas concretas. En segundo lugar, las mujeres lideresas resisten a los repertorios de la violencia que actúa como mecanismos para disciplinar los cuerpos de las resistencias, dando lugar a repertorios alternativos, así lo indican las investigadoras Barro & Mateus (2015) para quienes la acción colectiva, que cobra forma a través del arte, la cultura, la incidencia y otros procesos sociales, son expresiones de resistencia propias de las mujeres lideresas.

En este mismo sentido, el investigador Maravall Yáñez (2008) señala que el caso de la dictadura chilena, fueron las mujeres quienes iniciaron toda una estrategia de reorganización económica y social, que devino en el campo de lo político, tras hacerse públicos los excesos y abusos cometidos por el régimen. Este efecto inesperado, como lo refiere el investigador, respecto a la incidencia del liderazgo de las

mujeres en la configuración de relaciones basadas en la solidaridad, tiene sustrato en las estructuras sensibles.

De acuerdo con lo señalado hasta ahora, es posible afirmar que la experiencia del ser mujer lideresa transita entre: i.) la experiencia del cuerpo clausurado mediante repertorios de violencia que construyen tanto los modos de producción, reproducción y distribución del sentir, y, ii.) La experiencia del encuentro y de la apertura a la generación de nuevas posibilidades de acción, que tienen por efecto, los procesos de formación política que agencian las mujeres lideresas. Estos tránsitos constituyen claves analíticas para aproximarse al qué y cómo resisten las mujeres lideresas en contextos afectados por el conflicto armado, y con ello, a cómo estas trayectorias de constitución de la mujer lideresa van así mismo, constituyéndose en formación política.

Emociones proclives a la búsqueda de reivindicaciones

Para la investigadora Estébanez, (2012) en contextos de guerras y conflictos armados, los cuerpos de las mujeres están más proclives a la violencia, por el hecho de ser mujeres, la pregunta entonces es, ¿por qué? ¿Cómo se llegan a normalizar estas prácticas o modos de hacer-sentir sobre los cuerpos de las mujeres?

Este hallazgo de la investigadora Estébanez, (2012) pone en evidencia que las emociones producen cuerpos y hacen sobre los cuerpos. Desde el enfoque de la crítica decolonial al estudio de las emociones, por ejemplo, podría explicarse que en el orden de las estructuras de poder las emociones permiten normalizar cuerpos para violentar, para militar, para vigilar y para ser castigados; cuerpos que se hacen y cuerpos que hacen.

Sin embargo, llama la atención también los estudios de los investigadores Maravall Yáñez (2008), Barro & Mateus (2015) y Gutiérrez (2018) quienes coinciden en señalar que hay un efecto inesperado de las formas de represión extrema en las mujeres, pues son ellas las encargadas de restituir el tejido familiar y social que la violencia política se ha empeñado en descomponer.

Es posible entonces afirmar que, las emociones no son neutrales y que en el ámbito particular de las mujeres lideresas, tienen la capacidad de producir efectos en sus cuerpos, en tanto sujetos/objetos, así como en el tejido relacional que subyace a su hacer organizativo. Esta es una de las razones por las que

es preciso enfocar el lente analítico sobre aquellas investigaciones que permiten cruzar emociones, violencia política y feminismo, dado que existe un entramado de relaciones de constitución y efectos que dan lugar a comprender la formación política de las mujeres lideresas.

De acuerdo con las investigadoras Pérez Villalobos y Romo Avilés (2012), el hecho de desconocer los impactos de la violencia histórica contra las mujeres ha dificultado reconocer que, en contextos de guerra, las formas de violencia y menosprecio contra ellas constituye una práctica sistemática de terror, estrategias integradas a las políticas de los Estados para vencer al enemigo (2012, p.30). Para la investigadora Maria Jesús Izquierdo (1998), la matriz universal del patriarcado y el sexismo reposa en la violencia, a partir de la cual se producen ciertos repertorios, como manifestación de emociones y sentimientos que emergen de las relaciones sociales, basadas en el género, que ponen a la mujer en el ámbito privado destinado al cuidado con lo que no sólo se naturaliza la violencia sino que además, cuando la mujer ocupa la escena pública, la violencia es un efecto causal que se justifica en el hecho de disciplinarlas.

Lo anterior es lo que se considera la relación constitutiva de la triada emoción – mujer y violencia política, no obstante, es preciso destacar que, así como las resistencias, las reivindicaciones resultan ser un efecto de este entramado de constitución. Las investigadoras Barros y Rojas Mateus, (2015) afirman que las mujeres son determinantes para la finalización del conflicto y la transición hacia la paz, no sólo por los múltiples roles que desarrollan en el contexto del conflicto sino, además, por los ejercicios de cabildeo que ejercen en pro de la justicia.

La investigadora Eiroa, (2017) ha aportado con sus investigaciones a develar el papel de la lucha feminista en la resistencia y transición del franquismo y el exilio Republicano. De acuerdo con Eiroa (2020), fueron las mujeres quienes hicieron posible la adaptación de las familias en los nuevos contextos a los que se vieron enfrentados, generando con ello una sobrevivencia no sólo de los integrantes del grupo familiar, sino de las tradiciones y costumbres a partir de las cuales, reconstruyeron una memoria de la España anterior al franquismo, la memoria de lo vivible y el borramiento del dolor y la humillación.

En este mismo sentido, el investigador Maravall Yáñez (2008), señala que en la experiencia de horror de la dictadura chilena, fueron las mujeres quienes se organizaron para hacer frente a las limitaciones económicas que supuso el hecho de asumir solas, en la mayoría de los casos, el curso de sus hogares;

acudiendo a acciones alternativas como “*la olla solidaria*”, por ejemplo, se dio lugar a relaciones de cuidado sororo que potenciaron el tejido social y la acción popular, menguada hasta ese momento por el miedo. Cuando las mujeres, apoyadas por un sector de la iglesia católica opuesto al régimen, se dieron cuenta que su hacer eran acciones que convocaban colectivos y transgredieron el miedo paralizante, se dio inicio a la movilización mediante plataformas sociales que permitieron hacer la denuncia pública, en el exterior, de los abusos del régimen.

En conclusión, como ya se mencionó en el apartado de resistencias, las emociones se disponen por las estructuras de poder y circulan en torno a las formas de sentir para generar acción, estas acciones pueden dar lugar a resistencias y reivindicaciones que no sólo se instalan en cuerpos con experiencias singulares, sino especialmente, como lo indican la Consejería Presidencial Para la Equidad de la Mujer (s.f.); Egido & Eiroa, (2017); Peñamarín, (2016) y Gutiérrez (2018), entre otros investigadores, en cuerpos colectivos, comunitarios, sociales. Las reivindicaciones constituyen el tejido rector de lo social a partir del cual, también se definen estructuras de poder-[en términos de potencia] en las cuales se circulan emociones.

Emociones Políticas y su lugar en la vida pública

Preguntarse acerca del por qué las emociones en la vida pública es preguntarse por el qué hacen las emociones en los otros y, en consecuencia, implica asumir que las emociones tienen un contenido moral que media tanto en las formas como en las motivaciones del relacionamiento social, produciendo efectos que las dotan también de contenido político. Por esta razón, en este apartado se presentará cómo, algunas de las investigaciones analizadas, se sitúan desde el enfoque cognitivo – evaluativo a las emociones en el ámbito de lo público, así como, en el enfoque de la crítica decolonial.

Desde el enfoque cognitivo, las emociones no sólo están dotadas de intencionalidad, sino que también la reproducen y ello, de acuerdo con la investigadora Gil (2014), es lo que permite hacer emerger una emoción que ha estado precedida por la evaluación⁴ intuitiva de lo que resulta más o menos beneficioso. Refiere que las emociones permiten que los sujetos evalúen el mundo en relación con su yo, mediante

⁴ Esta definición de evaluación hace referencia a la noción de *appraisal*, un concepto introducido por Magda Arnold en 1960 y que consiste en la acción de conceder un significado a un hecho o una situación para derivar en respuestas de atracción o aversión, de manera tal que las emociones orientan las decisiones.

procesos de atención y compromiso que les conceden a las emociones una suerte de inteligencia. Sin embargo, resalta que esta visión fue relegada del discurso psicológico por el interés del conductismo de reemplazar la actividad interpretativa por la relación demostrativa del estímulo – respuesta que determina la conducta, considerando innecesarios los procesos vinculados con formas de interpretación que apelaban a la intencionalidad.

De acuerdo con la investigadora Mancini (2016), este atributo de intencionalidad contenida en las emociones la constituye en motor de la acción. Este reconocimiento de las emociones implicó para la sociología abrirse al asunto de la experiencia humana como aquello que sucede y genera procesos relacionales, es decir, como aquello que hace posible lo social. En pocas palabras, las emociones constituyen la experiencia humana social y establece el referente para la intersubjetividad, los otros y el hacer-sentir respecto a esos otros.

En este sentido, si las emociones potencian el obrar y son motor de acción, entonces, también están dotadas de moral. De acuerdo con el investigador Bula (2008), desde la perspectiva del desarrollo moral spinozista, el cultivo de las emociones es constitutivo del florecimiento humano, y el obrar ético. No hay lugar a preguntarse por cuál o cuáles emociones resultan más útiles para la vida pública sino más bien, por las características deseables de una emoción en tanto capaz de potenciar el obrar ético. Desde esta perspectiva del materialismo spinozista, el sujeto moral es capaz de provocar el bien en el otro, en todo momento y no sólo frente a situaciones adversas; tanto sus emociones como su racionalidad del obrar, serán criterio de integridad y autonomía.

Sin embargo, no es suficiente con saber que estos discursos públicos representan los guiones de circulación de las emociones con los que se organizan la vida social y se configuran, tanto a los sujetos como los mundos privados e íntimos en los cuales resulta admisible hacer de determinada manera, para producir un actuar moral antecedido por unas maneras de sentir. Es necesario resaltar cómo operan para alcanzar el estatus de normalización de la vida y mantener el máximo control frente al riesgo de que se produzcan desvíos. Es así como, los estudios de Scribano (2013), Peñamarín (2016), y Mancini (2016) insisten en la manera como la acción reiterativa que se hace sobre ciertas emociones, en el ámbito de lo público, con relación a cuerpos específicos, regulan formas de sentir y percibir el estar en el mundo.

Para la investigadora López (2016) las emociones están informadas culturalmente y tienen una construcción discursiva que intersecta variables de orden social como género, sexualidad, raza y clase, que son significadas de distintas maneras dependiendo de las condiciones espaciotemporales que explican por qué es posible para las personas configurar múltiples, variadas y singulares experiencias, a partir de las emociones.

Las estructuras sensibles activan las formas de sentir no sobre una mujer sino sobre unos cuerpos de mujer normados social y culturalmente mediante prácticas que normalizan el ser y hacer en función del género binario y como ya se señaló, en función de la raza, la agencia sexual, clase e incluso el hacer público, como ocurre en el caso de las mujeres lideresas.

Esta es quizás una de las claves analíticas que permiten ampliar la comprensión de la noción de circuitos emocionales en la constitución de límites corporales, siendo este un hallazgo tomado de la teórica Ahmed y que la investigadora Mancini (2016) resalta con el propósito de señalar la manera en que los cuerpos, a través de las emociones cobran valor y en consecuencia, se origina una suerte de idealizaciones que derivan en formas de agrupación y estratificación que terminan por legitimar las desigualdades sociales.

Finalmente, en esta clave analítica se enmarcan las revisiones de los registros de hechos violentos contra las mujeres lideresas. Si en el contexto del conflicto armado, las prácticas de liderazgo social están plegadas a una estructura de sentir de amenaza, de exterminio y de repugnancia por parte de quienes ejercen el dominio y el control; el liderazgo de las mujeres se convierte en una doble amenaza y humillación.

Conclusiones

Para iniciar el balance conclusivo de este ejercicio, vale la pena subrayar que el universo de investigaciones referenciadas en este estudio, no dan cuenta de la totalidad de los aportes epistémicos y conceptuales, construidos a partir de la investigación, en torno a los campos de las emociones, la formación política y las mujeres lideresas. Aun cuando no se desarrollen como triada constitutiva sino más bien, como campos independientes, resulta relevante para situar los análisis y establecer las relaciones necesarias entre estos y otros campos.

En este mismo sentido, es de resaltar la apertura a la producción de contenidos y conocimientos que posibilita el enfoque decolonial, al interpelar los lugares comunes y convocar a la deconstrucción de asuntos enraizados social y culturalmente, mediante prácticas, normas y discursividades que sostienen el paradigma de la naturalización, lo natural e inamovible.

No obstante, mediante el ejercicio de intertextualidad que permitió poner en conversación los dos enfoques privilegiados en la investigación también es posible concluir que el cruce entre el enfoque cognitivo de las emociones y la mirada decolonial se encuentran en la urgencia de acudir a la ruptura con el sujeto cartesiano, incluyendo el cierre de la disputa constante con los sistemas binarios que constituyen exclusiones por simple oposición de cuerpos y objetos.

Finalmente, tal como lo advierte la investigadora Mancini (2016) “habría que ir aún más allá del análisis de Ahmed e intentar desentramar “la estructura” que permite la reproducción social de determinadas emociones y no de otras” (p. 90). En este sentido, vale la pena pensar en el hacer formativo de las mujeres lideresas como elemento generador de relaciones intergeneracionales en el ámbito comunitario, en tanto resistencias que permiten ocuparse de las cuestiones éticas de las emociones, algo así como las condiciones de posibilidad de un circuito (producción, reproducción y distribución) de emociones que potencien la acción pública y la construcción de paz y cuidado en los tiempos y territorios actuales, en el marco de los procesos formativos de carácter comunitario.

Referencias

- Abu-Lughod, L. A. (1990). *Language and the politics of emotion*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, A. (24 de julio de 2018). *Las lideresas asesinadas tienen nombre*. Pares, Fundación Paz & Reconciliación. <https://pares.com.co/2018/07/24/las-lideresas-asesinadas-tienen-nombre/>
- Barros, M. A., & Rojas Mateus, N. (2015). El rol de la mujer en el conflicto armado colombiano. *El Libre Pensador*, 1 - 32.
- Bietti, F. U. (2013). *La ética del desvío, la fenomenología queer de Sara Ahmed hacia una política de la desorientación*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales,, 2-10.

- Blazquez , N., Flores, F., & Rios, M. (2012). *Investigación Feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales* . Universidad Autónoma de México.
- Borda, O., & Rahman, G. (1988). Acción y Conocimiento. Cómo Romper el Monopolio con Investigación Acción Participativa. *Análisis Político* (5), 46 - 57.
- Bula, G. (2008). Spinoza y Nussbaum: En defensa de las emociones. *Saga Revista de Estudiantes de Filosofía* , 9 (17) 27 -37.
- Calle, A. (2003). *Los nuevos movimientos globales*. Centro de Estudios Sobre la Identidad Colectiva.
- Cano A, M. (2014). Transformaciones performativas: Agencia y vulnerabilidad en Judith Butler. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política* , (5) 1 - 16.
- Castro , S., Guardiola, O., & Millán, C. (1999). *Pensar en los intersticios: Teoría y Práctica de la crítica poscolonial*. Universidad Javeriana.
- Chaparro, L. (2014). *Herramienta para Defender a las Mujeres de la Violencia Dentro y Fuera del Conflicto Armado*. PNUD.
- Chirix García , E. (2009). Los cuerpos y las mujeres kaqchikeles. *Desacatos* (30) 149-160.
- Consejería Presidencial Para la Equidad de la Mujer. (s.f.). *Programa Integral de Garantías para Mujeres Líderesas y Defensoras de Derechos Humanos*.
<http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/publicaciones/programa-integral-garantias.pdf>.
- Egido, Á., & Eiroa, M. (2017). Redes sociales, historia y memoria digital de la represión de mujeres en el Franquismo. *Revista de historiografía* (27), 341 - 361.
- Estébanez , P. (2012). La mujer en conflictos armados y guerras. *Cuadernos de Estrategia*, (157) 263 - 302.
- Gil Blasco, M. (2014). *La Teoría de la emociones de Martha Nussbaum: El Papel de las Emociones en la Vida Pública* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional - Universidad de Valencia.

- Gómez , L., Hurtado, P., & Gutiérrez , J. (2019). *Lideresas Sociales en Colombia: El relato invisible de la crueldad*. CODHES.
- López, H. (2016). Pedagogía, feminismo y emociones: una lectura de “Lección de cocina” de Rosario Castellanos. *La Palabra*, (29), 79-88. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/01218530.n29.2016.5702>.
- Mancini, F. (2016). Lo emocional como político. *Debate Feminista* (51), 88 - 91.
- Maravall Yáñez , J. (2008). Mujeres en movimiento: Las prisioneras políticas. *Cuestiones de género* (3), 241-273.
- Moncayo Orjuela, B. C., & Zuluaga, D. (2015). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Pensamiento y Gestión* (39), 142 - 177.
- Oxfam Internacional . (2019). *Defensoras de derechos, Agrarios, Territoriales y Medioambientales en Colombia. Arriesgando la vida por la paz* . Oxford, Reino Unido: Oxfam GB para Oxfam Internacional .
- Peñarín, C. (2016). La elaboración de pasiones y conflictos en la nueva esfera pública. En C. & Peñarín, *Emociones en la nueva esfera pública* (pp. 35 - 60). DeSignis Serie Transformaciones.
- Pérez Villalobos, M. C., & Romo Avilés , N. (2012). Igualdad y Género. Conceptos básicos para su aplicación en el ámbito de la seguridad y defensa. En *El Papel de la Mujer y el Género en los Conflictos* (pp. 21 - 51). Instituto Español de Asuntos Estratégicos - Ministerio de Defensa .
- Quintero, M. (2018). *Usos de las Narrativas, Epistemologías y Metodologías: Aportes para la Investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quintero M, M., & Mateus M, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Revista Folios*, (39), 137 - 147.
- Ramírez López, A. (2014). Martha C. Nussbaum. Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia? México: Paidós, 2014. *Revista Opera*, (16), 163-166.

Rodriguez , R. (2010). Martha Nussbaum: Emociones, mente y cuerpo. *Thémata. Revista de Filosofía* (46), 591 - 598.

Scribano, A. (2009). ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? En Figari. C. & Scribano, A. (Comp.), *Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica* (pp. 140 – 151). CLACSO-CICCUS,.

Scribano, A. (2013). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*.(10), 93-113.



Discimus. Revista Digital de Educación.

ISSN 2954-5781

Contacto@revistadiscimus.com

Corporación Discimus.

Bogotá- Colombia

Amelia Margarita Serpa Martínez, Ana Lucía Peñaloza Jaimes, Kathleen Sareth Ospino Villalba, Saida María Marín Rueda Marín

TICS AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL HUMANA: REDEFINIENDO COMPETENCIAS, CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ERA DIGITAL

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/03>

Fecha de Recepción: **01-04-2025**

Fecha de Aceptación: **25-06-2025**

Publicación : **20-07-2025**

Como Citar: Peñaloza Jaimes, A. L., Ospino Villalba, K. S. ., Rueda Marín, S. M. ., & Serpa Martínez, A. M. . (2025). Tics al servicio de la formación integral humana: redefiniendo competencias, convivencia y educación sexual en la era digital. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 49-64. <https://doi.org/10.61447/20250630/03>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Corporación
Discimus

TICs al servicio de la formación integral humana: redefiniendo competencias, convivencia y educación sexual en la era digital

*ICTs in the service of holistic human development: redefining competencies, coexistence,
and sexual education in the digital age*

Amelia Margarita Serpa Martínez¹ Ana Lucía Peñaloza Jaimes² Kathleen Sareth
Ospino Villalba³ Saida María Marín Rueda Marín⁴

Resumen

El artículo examina el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en la formación integral humana, especialmente en la educación sexual, la convivencia escolar y el desarrollo de competencias en la era digital. A través de una revisión sistemática de 40 referencias académicas, se aborda cómo las TICs influyen en el aprendizaje, promueven la interacción social y fomentan una ciudadanía crítica. Se destaca que el uso adecuado de estas herramientas tecnológicas puede mejorar significativamente la enseñanza, pero también plantea riesgos, particularmente en el acceso no regulado a contenidos inapropiados sobre sexualidad. En este sentido, la educación sexual en el entorno digital debe ir más allá de la información sobre la anatomía, integrando el respeto, la equidad y el consentimiento, así como el uso responsable de las plataformas digitales. El artículo resalta la importancia de capacitar a docentes en competencias digitales y pedagógicas para implementar un modelo educativo que promueva valores democráticos, inclusivos y críticos, al tiempo que asegura un uso ético de las TICs en el proceso educativo. La educación sexual integral debe ser abordada de manera colaborativa entre instituciones educativas, gobiernos y familias para garantizar un ambiente seguro y saludable para los jóvenes en el mundo digital.

Palabras Clave

TICs, competencias educativas, educación sexual integral, convivencia escolar, calidad educativa.

¹ Doctorado en ciencias de la educación y evaluación de proyectos educativos. Universidad UMECIT, Panamá ameliaserpa.est@umecit.edu.pa <https://orcid.org/0000-0002-6629-3964>

² Doctorado en ciencias de la educación y evaluación de proyectos educativos. Universidad UMECIT, Panamá analucia.est@umecit.edu.pa <https://orcid.org/0009-0008-1795-8385>

³ Doctorado en ciencias de la educación y evaluación de proyectos educativos. Universidad UMECIT, Panamá kathleenospino.est@umecit.edu.pa <https://orcid.org/0009-0001-2940-547X>

⁴ Doctorado en ciencias de la educación y evaluación de proyectos educativos. Universidad UMECIT, Panamá saidarueda.est@umecit.edu.pa <https://orcid.org/0009-0002-8023-1716>

Abstract

The article examines the impact of Information and Communication Technologies (ICTs) on human integral development, particularly in sexual education, school coexistence, and the development of skills in the digital age. Through a systematic review of 40 academic references, it explores how ICTs influence learning, promote social interaction, and foster critical citizenship. It highlights that the proper use of these technological tools can significantly enhance teaching but also presents risks, particularly regarding unregulated access to inappropriate content about sexuality. In this regard, sexual education in the digital environment must go beyond information about anatomy, integrating respect, equity, and consent, as well as the responsible use of digital platforms. The article emphasizes the importance of training teachers in digital and pedagogical skills to implement an educational model that promotes democratic, inclusive, and critical values while ensuring the ethical use of ICTs in the educational process. Comprehensive sexual education must be addressed collaboratively between educational institutions, governments, and families to ensure a safe and healthy environment for young people in the digital world.

Keywords

ICTs, educational competencies, comprehensive sexual education, school coexistence, educational quality.

Resumo

O artigo examina o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na formação humana integral, especialmente na educação sexual, na convivência escolar e no desenvolvimento de competências na era digital. Por meio de uma revisão sistemática de 40 referências acadêmicas, aborda-se como as TICs influenciam a aprendizagem, promovem a interação social e incentivam uma cidadania crítica. Destaca-se que o uso adequado dessas ferramentas tecnológicas pode melhorar significativamente o ensino, mas também apresenta riscos, especialmente no acesso não regulado a conteúdos inadequados sobre sexualidade. Nesse sentido, a educação sexual no ambiente digital deve ir além da informação sobre anatomia, integrando respeito, equidade e consentimento, bem como o uso responsável das plataformas digitais. O artigo ressalta a importância de capacitar professores em competências digitais e pedagógicas para implementar um modelo educacional que promova valores democráticos, inclusivos e críticos, ao mesmo tempo em que assegura o uso ético das TICs no processo educativo. A educação sexual integral deve ser abordada de forma colaborativa entre instituições de ensino, governos e famílias, a fim de garantir um ambiente seguro e saudável para os jovens no mundo digital.

Palavras-chave

TICs, competências educacionais, educação sexual integral, convivência escolar, qualidade educacional.

Introducción

En el auge de la era tecnológica, se hace necesario realizar ajustes en el sistema educativo, que vayan acorde a las necesidades que se exigen actualmente. Dichos cambios van desde las políticas educativas hasta la planeación de los procesos de enseñanza, con el fin de lograr un aprendizaje más significativo; lo cual, es fundamental para que los estudiantes consoliden competencias ante los retos propios de una sociedad globalizada (Cevallos, 2024).

Las tecnologías de información y comunicación (TICs), tienen el potencial de mejorar significativamente los entornos de enseñanza y aprendizaje, no solo en términos de contenidos, sino también en el desarrollo integral de las personas. Estas tecnologías facilitan la comunicación y la interacción armoniosa entre los individuos, propician el trabajo colaborativo y dinámico, además promueven la aceptación de la diversidad sociocultural, contribuyendo al fortalecimiento del entorno educativo pertinente (Lemus, 2013).

Es por ello que, se hace necesario implementar políticas educativas enfocadas en disminuir las brechas de la desigualdad tecnológica, focalizadas en una mayor inversión, tanto en dotación de herramientas tecnológicas dentro de las instituciones educativas como en la capacitación de los docentes; que conlleve a la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje que se pueden desarrollar a partir de las TICs, garantizando la cobertura a toda la comunidad en general, aspecto muy necesario en la actualidad (Carrasco y Villero, 2022).

Por otro lado, también resulta evidente que las TICs han transformado la manera en que los jóvenes acceden a la información sobre sexualidad. Está muy claro que éstas ofrecen una amplia variedad de recursos educativos, pero también pueden propiciar la desinformación y la exposición a contenidos explícitos, poco útiles en términos de formación para la vida (Gelpi et al., 2019).

Por lo anterior, resulta necesario que la educación sexual se integre con el uso responsable de las TICs, promoviendo espacios seguros donde los adolescentes puedan formular preguntas, compartir experiencias, recibir orientación idónea y aportar ideas. Los entornos educativos no son responsables únicamente de los asuntos académicos, sino también de la formación integral de seres humanos, que establezcan relaciones saludables y tomen decisiones informadas sobre su sexualidad en un entorno digital poco controlado (Román et al., 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, el uso de las TICs ha modificado la vida de las personas, la forma como trabajan, se organizan, se relacionan y aprenden, representando una evolución notable en la

generación de conocimiento (Del Vasto, 2015). Las TICs bien orientadas, facilitan el desarrollo integral humano, permitiendo la formación de ciudadanos críticos y responsables con su sexualidad y la convivencia en sociedad. Además, el fortalecimiento de las competencias digitales fomenta una relación de colaboración y comunicación más estrecha entre estudiantes, profesores y su comunidad, para promover procesos educativos más interactivos y visuales.

El presente artículo da cuenta de una exhaustiva revisión sistemática, cuyo objetivo es analizar cómo el uso de las TICs influye en la formación integral humana, redefiniendo competencias, la convivencia y la educación sexual en la era digital.

METODOLOGÍA

El artículo presenta un enfoque de revisión sistemática, para lo cual se consultaron 40 referencias, con el propósito de analizar la influencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) en la formación integral humana, en relación con las competencias, la convivencia y la educación sexual en la era digital. Dicha revisión permitió integrar hallazgos de diversas investigaciones para ofrecer una visión global y coherente sobre la temática.

Para este estudio, se definieron criterios de inclusión y exclusión con el fin de garantizar la pertinencia de los trabajos seleccionados para la construcción del documento. Se consideraron tesis de posgrado y artículos científicos que abordaron temas relacionados con el uso de las TICs en la educación, con especial atención a su impacto en el aprendizaje, la convivencia y la educación sexual. Por otro lado, se excluyeron aquellos estudios que no estuvieran redactados en español o inglés, además que no referían al ámbito educativo, ni a las TICs y su aplicación en el proceso de formación integral del ser humano.

En el desarrollo de la búsqueda del material como fuente de conocimiento sobre los artículos relevantes, se utilizaron bases de datos como Google Scholar, ResearchGate, Dialnet, Scielo, Redalyc, Latindex 2.0. En este sentido, se implementaron términos como "impacto de las TICs en la formación integral", "competencias digitales", "educación sexual en la era digital", "políticas educativas y TICs", "TICs y convivencia escolar". En relación con la selección de la información, en primera instancia se revisaron los títulos y resumen de cada artículo consultado, en caso de considerarse adecuado, se realizó la lectura de los textos completos para evaluar su relevancia y coherencia con el eje central de la temática.

DESARROLLO

Tecnologías como herramientas educativas en la sociedad del conocimiento

El nuevo milenio ha derivado en que la educación se enfrente a nuevos desafíos, principalmente en el rol del docente y de las metodologías de enseñanza, que buscan que los estudiantes sean más críticos y capaces de aportar nuevos conocimientos; es decir, que la educación esté en constante innovación y actualización para que la labor docente genere cambios significativos en la formación de personas integrales (Parra, 2021). Es por ello, que dentro de las exigencias de la sociedad actual, se hace necesario realizar cambios en el sistema educativo en donde se propicien los espacios para el uso de las herramientas tecnológicas, teniendo en cuenta las múltiples ventajas que estas presentan y los grandes aportes que puedan generar en la educación moderna (Villagómez, 2023).

Los procesos de aprendizajes deben ajustarse a las nuevas realidades, exigiendo una serie de componentes transformadores de la metodología de enseñanza, que estén acorde con las necesidades de los estudiantes y con la implementación de las TICs, teniendo en cuenta muchos factores relacionados con sus beneficios y con sus limitaciones dentro de los procesos de formación (Poveda, 2020). Además, de que son un elemento transformador en la sociedad del conocimiento que permite que los contenidos pedagógicos sean de mayor comprensión para los estudiantes, generando un desafío para los docentes que deben capacitarse para adquirir las competencias digitales que le permitan implementar este tipo de herramientas (Villarreal, 2019).

Cabe resaltar que este tipo de tecnologías propician ambientes de aprendizajes más flexibles que se adaptan a las necesidades de los estudiantes, fomentando la atención y motivación por adquirir nuevos conocimientos; así como también potencializar las habilidades digitales, aprovechando los conocimientos básicos que se tengan de las mismas (Roncal et al, 2023). A pesar de que se han convertido en un aliado importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación, aún se siguen conservando las bases pedagógicas tradicionales, logrando que la combinación de ambas sean claves para la formación de los estudiantes que exige esta era globalizada (Granda, 2019).

Es importante resaltar que la implementación de innovadoras estrategias pedagógicas que faciliten la creación de nuevas prácticas pedagógicas donde se utilice tecnología, se convierte en uno de los objetivos del proceso educativo de calidad establecido por el Estado Colombiano y de cualquier sistema educativo que involucren e implementen avances tecnológicos y el avance significativo de la

sociedad; lo que ha generado una resignificación de la educación y ha sido una apuesta que el gobierno ha propuesto para generar avances tecnológicos en el sistema educativo y de esta manera poder estar acorde con las exigencias globales (Aloiso, 2018).

Impacto tecnológico en la calidad educativa

La transformación radical del panorama educativo a través de las tecnologías emergentes ha permitido el surgimiento de recursos digitales innovadores que permiten fortalecer las competencias educativas en su multiplicidad de dimensiones, para la generación de buenas prácticas educativas, (Del Castillo, et al., 2021). En este sentido, las buenas prácticas y su aporte constructivo, se relacionan con las competencias del docente que permiten la estructuración de los entornos de aprendizaje para su adaptación al manejo de diversas herramientas tecnológicas.

En este sentido, la generación de nuevas oportunidades para el fortalecimiento de la calidad y la accesibilidad en la adquisición del conocimiento, es conveniente fomentar el aprendizaje y el dominio de competencias digitales en el ámbito educativo, permitiendo que la evolución en el proceso de aprendizaje no sea opacada por la tecnología, sino que, estén orientadas por los procesos pedagógicos que generen aprendizaje significativo entre docentes y estudiantes (Revelo, et al. 2019). A su vez, el desarrollo tecnológico a que la educación no debe limitarse a aceptar un futuro previsible, sino que se debe permitir la participación activa de los estudiantes teniendo en cuenta las herramientas educativas y contenidos temáticos que les motivan (Del Vasto, 2015). A pesar del contexto actual, donde las instituciones educativas son instrumentos de educación inflexibles, cobra gran importancia la personalización de oportunidades de aprendizaje a través del uso de la tecnología educativa como aliado, fomentando entornos de aprendizaje que promueven eficazmente el desarrollo adaptativo, participativo y activo del proceso de aprendizaje (Hernández et al. 2020).

La transformación del aprendizaje a través de mediación tecnológica, permite redefinir la conceptualización de formación integral humana, facilitando el desarrollo de competencias fundamentales para un estilo de vida más pleno y significativo, alejando el enfoque unidireccional en la adquisición de conocimientos técnicos. Así mismo, el desarrollo de competencias educativas relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de espacios educativos se privilegian con la mediación de las nuevas tecnologías (Chávez, et al., 2018).

Sin embargo, a pesar de la significativa presencia y posibilidades que se le atribuyen a las TICs, no se encuentra una correlación directa entre la mejora de los resultados de pruebas nacionales o internacionales y las inversiones en tecnología en el sector educativo, lo cual podría atribuirse al uso inadecuado de las herramientas tecnológicas (Almenara y Gimeno, 2019).

El uso de las plataformas sociales no se podría considerar como una barrera fundamental para los procesos educativos, sino la forma impositiva de la tecnología que no resulta eficazmente significativa en la práctica docente. El objetivo del mejoramiento de la calidad educativa, no es exclusivo de la existencia de herramientas tecnológicas, sino que requiere la transformación de la percepción que se tiene de las potencialidades de las TICs, para valorarlas como tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento y como tecnologías para el empoderamiento y la participación (Beneyto y Collet, 2018). En este sentido, no se podrían utilizar las tecnologías de la información solo como una estrategia de consumir conocimientos, por el contrario, verlas como herramientas para enriquecerlos, crearlos y generarlos, permitiendo que su uso no sea solo para mejorar lo que se hace, sino para crear nuevas experiencias significativas que fortalezcan el conocimiento adquirido (Almenara, 2019).

La convivencia escolar y su relación con las TICs

Así como se ha nombrado la incorporación de las TICs en la formación integral, es necesario demostrar que estos cambios corresponden con los avances de la ciencia, la tecnología y las exigencias de la educación actual. En sintonía a estas necesidades, actualmente se observan softwares educativos integrados a los procesos de enseñanza - aprendizaje y como nuevos modelos a la convivencia escolar, sirviendo como apoyo para los docentes y las situaciones cotidianas en la escuela, evidenciando la necesidad de una capacitación constante de los educadores para una educación basada en los medios. (Morejón, 2011).

En esta misma vía se identifican las orientaciones desde la UNESCO (2013), en las cuales estas herramientas representan un reto, una oportunidad y una urgencia a abordar, con el objetivo de utilizarlas de manera que contribuyan a sociedades más democráticas e inclusivas, que fomenten la colaboración, la creatividad y una distribución más justa del conocimiento, además de promover una educación equitativa y de calidad para todos.

Así como se observan las orientaciones a nivel mundial desde la UNESCO, a nivel de país, El Ministerio de Educación Nacional (2013), resalta la importancia de un profesorado competente que

logre integrar los enfoques de interculturalidad y TICs desde una perspectiva integradora, democrática, transformadora, activa, crítica y pedagógica. Es esencial que los docentes desarrollen y fortalezcan competencias digitales e interculturales como parte de su práctica pedagógica, favoreciendo la formación de los estudiantes y contribuyendo a una convivencia armónica.

A partir de lo expuesto, las instituciones educativas enfrentan tres grandes desafíos en la sociedad de la comunicación y la información: la diversidad cultural en las aulas, la convivencia escolar y el uso de las tecnologías para facilitar el proceso educativo y de aprendizaje (Angarita et al., 2018).

En este contexto, la convivencia escolar se concibe como el conjunto de relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de la comunidad educativa, las cuales deben orientarse hacia el cumplimiento de los objetivos académicos y el desarrollo integral, cuya meta es la interacción pacífica y armoniosa entre las personas dentro del entorno escolar (Garreton, 2014). Creando una relación inevitable con la tecnología, la cual debe ser incorporada transversalmente dentro de cualquier modelo pedagógico, como un instrumento esencial para el proceso (Herrera, 2016).

La convivencia escolar y la resolución de conflictos son esenciales para el cambio social y la educación orientada a la paz. Las TICs bien orientadas desempeñan un papel clave en este proceso, facilitando el aprendizaje y la resolución no violenta de conflictos, mientras apoyan la formación de valores y habilidades sociales para una ciudadanía responsable. De este modo, las tecnologías son fundamentales para el desarrollo humano, transformando el entorno educativo, mejorando el acceso al conocimiento y promoviendo cambios en la cobertura y calidad educativa (Camacho, 2018).

Redes y Riesgos: La Educación Sexual en la Era Digital

La influencia de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo en Colombia es relevante, representando un escenario innovador para la formación integral y el acceso a contenidos que antes no estaban al alcance de muchos estudiantes, especialmente aquellos ubicados en zonas rurales. Sin embargo, cuando se trata de la educación sexual integral, el uso de plataformas digitales presenta tanto oportunidades como riesgos, particularmente cuando los niños y adolescentes acceden y comparten contenidos sexuales explícitos que no son adecuados para su edad ni para su desarrollo emocional (Gelpi et al., 2019).

La educación sexual tiene un enfoque integral, que no solo abarca el conocimiento sobre el cuerpo y la sexualidad, sino también sobre los derechos sexuales y reproductivos, la prevención de

enfermedades de transmisión sexual (ETS), la anticoncepción, la violencia de género, y la equidad en las relaciones interpersonales; se presentan como un recurso pedagógico prometedor para facilitar la enseñanza de estos contenidos. No obstante, el entorno digital también ha dado lugar a una nueva realidad, en la que los menores de edad tienen un acceso sin precedentes a contenidos en línea que a menudo no están regulados ni adaptados a su desarrollo cognitivo y emocional. (López et al., 2023) El uso inadecuado de plataformas digitales por parte de los adolescentes genera preocupaciones acerca de la exposición a materiales sexuales explícitos. Con la popularización de redes sociales, aplicaciones de mensajería instantánea y sitios web, los jóvenes tienen acceso a una gran cantidad de información y contenidos peligrosos para su edad. La facilidad con la que pueden compartir, recibir y difundir imágenes y videos sitúa a los menores en una situación vulnerable, ya que pueden ser influenciados por representaciones distorsionadas de la sexualidad. Esta exposición temprana y sin filtro a contenido sexual puede tener efectos negativos en su comprensión de la sexualidad, además de generar confusión, expectativas poco realistas y, en algunos casos, comportamientos de riesgo (Calvo, 2015).

Lo planteado anteriormente, destaca la urgencia de una educación sexual integral que no solo proporcione información adecuada, sino que también enseñe a los jóvenes a usar las herramientas tecnológicas de manera responsable y crítica. La labor docente se convierte, entonces, en un pilar fundamental en la creación de espacios educativos saludables y en la promoción de un uso ético y seguro de las plataformas digitales (Saavedra et al., 2023). La educación tiene un papel decisivo en la formación de competencias digitales que permitan a los estudiantes identificar, reflexionar y actuar frente a contenidos inapropiados en línea; en otras palabras, que no solo promueva la adquisición de información, sino también el desarrollo de habilidades para la gestión responsable de las tecnologías. (Giraldo, 2013)

Es necesario que los docentes estén debidamente capacitados, no solo en los contenidos propios de la educación sexual, sino también en los riesgos y desafíos inherentes al entorno digital. Esto incluye la formación en el uso de herramientas tecnológicas y en la identificación de señales de alerta ante situaciones de ciberacoso, sexting no consensuado, o el acceso a pornografía infantil (Fandiño y Perilla, 2020). La sensibilización sobre el uso de internet debe ser parte de la educación sexual integral, de forma que los estudiantes comprendan la importancia de la privacidad, el consentimiento,

y los límites digitales, favoreciendo un enfoque preventivo ante los riesgos asociados a la navegación en línea. (Durán, 2024).

La educación sexual debe incluir la reflexión crítica sobre los efectos que los contenidos sexualizados pueden tener en la autoestima, el bienestar emocional y las relaciones interpersonales (Vanegas et al., 2018). Los jóvenes, al tener acceso a plataformas digitales que a menudo refuerzan estereotipos de género, cuerpos normativos y conductas sexuales no consensuadas, pueden verse influenciados por una visión fragmentada y distorsionada de la sexualidad. El desafío de la enseñanza debe encaminar a los estudiantes a cuestionar estos contenidos, promoviendo un entendimiento de la sexualidad basado en el respeto, la equidad, y el consentimiento mutuo. (Román, 2021)

La ley colombiana ha reconocido la importancia de la educación sexual y su integración en los procesos educativos (Peralta, 2016). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos legislativos y las políticas públicas implementadas, la realidad del aula no siempre refleja estos avances. El uso adecuado de las TICs, así como la enseñanza de una educación sexual integral, requiere de un compromiso conjunto entre instituciones educativas, gobiernos y familias, para establecer un clima educativo donde se puedan abordar estos temas de manera abierta, respetuosa y segura. (Alonso et al., 2022)

A nivel institucional, es fundamental que se implementen políticas claras que guíen el uso de las herramientas tecnológicas en el contexto de la educación sexual y que se proporcionen recursos educativos que ayuden a los docentes a integrar estos temas en sus planes de clase. Además de la creación de recursos web diseñados para educar y garantizar la seguridad de los estudiantes, que proporcionen información verificable y útil para su formación (Román y Castro, 2021).

El uso indiscriminado de la web representa riesgos significativos de exposición no regulada de los menores a contenido sexual explícito. La capacitación adecuada de los educadores, la participación del entorno familiar y el fortalecimiento de las políticas públicas, proporcionan la ruta a seguir para que los jóvenes accedan a un proceso educativo integral que los prepare para los retos que proporciona la nueva era digital, de forma segura, respetuosa y ética (San José, 2023).

CONCLUSIONES

Del presente trabajo se puede concluir que, la globalización ha transformado la manera en que se educa, impulsando la integración de herramientas digitales en los sistemas educativos para adaptarse a las nuevas realidades. Aunque los paradigmas tradicionales han sido efectivos por años,

la tecnología se presenta como una herramienta clave para captar la atención de los estudiantes y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, es fundamental fortalecer las competencias digitales de los docentes para asegurar un uso adecuado de las herramientas tecnológicas, permitiendo así que los educadores se conviertan en agentes de cambio en el proceso educativo y que los estudiantes puedan construir un conocimiento significativo.

La incorporación de las TICs en la educación debe ser dirigida hacia la inclusión y la construcción de sociedades más participativas y justas. Las herramientas digitales pueden fortalecer la convivencia escolar, facilitar la resolución de conflictos y promover valores, pero también deben ser utilizadas de manera crítica. En el ámbito de la educación sexual, las plataformas digitales ofrecen ventajas al facilitar el acceso a contenido educativo, pero también conllevan riesgos al exponer a los jóvenes a contenidos explícitos. Por ello, es necesario un enfoque integral entre instituciones, familias y políticas públicas para garantizar una educación sexual responsable y preventiva en el entorno digital.

Referencias

- Almenara, J. C., & Gimeno, A. M. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 247-268.
- Aloiso, A, HERNANDEZ SUAREZ, C y Prada Nuñez, R. (2018). Práctica pedagógica y competencias TIC: atributos y niveles de integración en docentes de instituciones educativas de básica y media. *Saber, Ciencia Y Libertad*.
- Alonso-Ruido, P., Sande-Muñiz, M., & Regueiro, B. (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 9(1), 1-18.
- Angarita, V. N., Barreto, C. T. R., Acevedo, C. M. A., Barrios, J. J. C., & Escalante, E. (2018). Formación y desarrollo de competencias TIC e intercultural de educadores infantiles para la convivencia escolar. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 181-208.
- Beneyto-Seoane, M., & Collet-Sabé, J. (2017). Análisis de la actual formación docente en competencias TIC. Por una nueva perspectiva basada en las competencias, las experiencias y los conocimientos previos de los docentes.

- Calvo González, S. (2015). " Educación sexual mediática". Incorporando la alfabetización mediática crítica en un programa de educación sexual para educación secundaria obligatoria. *Redes. com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*.
- Camacho–Amaya, E. R., Fonseca–Brochero, A. M., Mercado, M. I., Escorcia–Polo, Y. M., Gómez–López, Y. R., Ariza–Álvarez, M. E., ... & de Marín, N. V (2018) *Convivencia escolar y solución de conflictos mediadas por la tecnología de la información*.
- Carrasco-Mullins, R., & Villero Pacheco, M. F. (2022). TIC, globalización y educación: triada emergente en el nuevo orden social. *Delectus*, 5(1), 78-86.
- Cevallos, P. A. E. (2024). Efectos de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación. *Revista Ingenio global*, 3(1), 63-77.
- Chávez Vescance, J. D., Montes González, J. A., Caicedo Tamayo, A. M., Ochoa Angrino, S., Serna Collazos, A., & Valencia Molina, C. T. (2018). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Sello Editorial Javeriano-Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- Del Vasto, P. M. H. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(16), 121-132.
- Durán, M. S. (2024). *La Importancia de la Educación Sexual en el Entorno Educativo*.
- Fandiño, A. V. L., & Perilla, J. L. R. (2020). *Las TIC y la educación, una alianza estratégica para la prevención del abuso físico y sexual infantil (Master's thesis, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia))*.
- Garreton Valdivia, P. (2014). *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile*.
- Gelpi, G. I., Pascoll, N., & Egorov, D. (2019). Sexualidad y redes sociales online: Una experiencia educativa con adolescentes de Montevideo. *Revista Iberoamericana de educación*, 80(2), 61-80.
- Gil, J. M. S., Ornellas, A., i Valero, J. A. S., Cano, C. A., & Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis educativa*, 12(12), 2.

- Giraldo León, C. I. (2013). Cibercuerpos: los jóvenes y sexualidad en la posmodernidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 339-361.
- Granda Asencio, Leonela Yajaira, Espinoza Freire, Eudaldo Enrique, & Mayon Espinoza, Sotil Esteban. (2019). ICT as didactic tools of the teaching-learning process. *Conrado*, 15(66), 104-110. Epub 02 de marzo de 2019. Recuperado en 18 de febrero de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100104&lng=es&tlng=en.
- Herrera Tapias, B. (2016). *Cultura Ciudadana y las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Editorial YOYOBIZ. Barranquilla-Colombia.
- Hernández-Carrera, R. M., Bautista-Vallejo, J. M., & Vieira-Fernández, I. (2020). Hacia la sociedad del aprendizaje: análisis de las TIC y competencias educativas. *Linhas Críticas*, 26.
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 325-347.
- López González, U. A., Legaz Sánchez, E. M., Cárcamo Ibarra, P. M., & Lluch Rodrigo, J. A. (2023). Estudio descriptivo de los recursos sobre Educación Sexual en el ámbito no-formal disponibles en España. *Revista española de salud pública*, 97
- Lemus, Heylim (2013). La educación intercultural en el contexto de la atención y educación de la primera infancia: «el caso educativo del jardín social infantil perlitás del otun de la comuna villa santana de la ciudad de Pereira». Universidad tecnológica de Pereira. Memoria Académica en:
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3893/1/306432L562.pdf>
- Mercado-Porras, C., & Morales-Ortega, Y. (2019). Competencias de desempeño mediadas por las TIC para el fortalecimiento de la calidad educativa. Una revisión sistemática. *Cultura Educación Sociedad*, 10(1), 109-124.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente, en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MEN-Competencias-TIC-de-Tsarrollo-profesional-docente-2013.pdf> [Consultado el 28 de septiembre de 2017].
- Morejón Labrada, S. (2011). El software educativo un medio de enseñanza eficiente. Politécnico de la Informática Jose Tey Saint Blancard. Santiago de Cuba. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/29/sml.htm>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp>.
- Parra-Bernal, L. R., Menjura-Escobar, M. I., Pulgarín-Puerta, L. E., & Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 17(1), 70-94.
- Peralta, P. A. (2016). Educación para la sexualidad con estrategias didácticas TIC, en adolescentes de 14 a 16 años en instituciones educativas oficiales de básica secundaria. *Revista Linhas*, 17(33), 135-157.
- Poveda-Pineda, Derly F., & Cifuentes-Medina, José E.. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación universitaria*, 13(6), 95-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095>
- Revelo-Rosero, J. E., Lozano, E. V., & Romo, P. B. (2019). La competencia digital docente y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 3(28), 156-175.
- Reyes, C. E. G., Bernal, I. A. M., & Uran, A. P. U. (2022). La competencia digital docente que define al profesor humanista del siglo XXI. *Transdigital*, 3(6), 1-31.
- Román, R. M., Lameiras, A. A., & Castro, Y. R. (2021). La Generación Z y la educación sexual: su conocimientos y fuentes de (in) formación. In *Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza* (pp. 311-327). Dykinson.
- Román, R. M. (2021). El continuo de las (ciber) violencias sexuales en las mujeres: la educación sexual como prevención (Doctoral dissertation, Universidade de Vigo).
- Roncal, L. E. P., Portal, M. D. P. G., Acuña, M. L. L., & Linares, M. V. B. (2023). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista Andina De Educación*, 7(1), 1.
- Saavedra, R. S. R., Ovalle, Y. C. V., & Pichardo, A. A. H. (2023). El lugar de la educación sexual en la formación de maestros: un ejercicio de revisión documental. *Bio-grafía*, 16(Extraordinario).
- San José Serrano, L. (2023). La evolución de la educación sexual en la generación Z.

- Vanegas de Ahogado, B. C., Pabón Gamboa, M., & Plata de Silva, R. C. (2018). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la educación en sexualidad. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 29(3), 1-14.
- Villagómez Ruiz, C. A., Yugcha Véliz, J. R., & Zuñiga Delgado, M. S. (2023). Las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación básica. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(4), 62-72.
- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H., & Steffens-Sanabria, E. (2019). Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14.



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Irela Mercedes Mc Collin María Jesús Hernández Carballé Silvia Elena Villegas
Rodríguez

La competencia diseño del proceso educativo en la formación inicial del licenciado en Educación Especial

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/04>

Fecha de Recepción: **05-04-2025**

Fecha de Aceptación: **17-07-2025**

Publicación: **20-07-2025**

Como Citar: Mc Collin Sed, I. M., Hernández Carballé, M. J. ., & Silvia Elena, V. R. . (2025). La competencia diseño del proceso educativo en la formación inicial del licenciado en Educación Especial. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 65-79. <https://doi.org/10.61447/20250630/04>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



La competencia diseño del proceso educativo en la formación inicial del licenciado en educación especial

The design competence of the educational process in the initial training of a graduate in special education

Irela Mercedes Mc Collin ¹ María Jesús Hernández Carballé ² Silvia Elena Villegas Rodríguez ³

Resumen

El trabajo es resultado de la investigación dirigida a diseñar acciones integradoras para el desarrollo de la competencia diseño del proceso educativo en la formación inicial del maestro de la Educación Especial en función de la atención a la inclusión socioeducativa, un reto para la Educación Superior cubana por las exigencias sociales a la misma, además de la concepción y características del currículo, que exigen la contextualización formativa y la implicación de los actores del desarrollo de dicha competencia. Se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadístico- matemáticos, que permitieron identificar potencialidades y carencias en la formación de un profesional competente. Las acciones elaboradas se distinguen por integrar, desde el primer año de la carrera, la labor de la carrera, la disciplina y el año en la consecución del proyecto de vida individual y colectivo, sobre la base del diseño del proceso educativo eslabón aglutinador de la formación inicial.

Palabras Clave

Formación, formación inicial, competencia, inclusión socioeducativa.

Abstract

The work is the result of research aimed at designing integrative actions for the development of the design competence of the educational process in the initial training of the Special Education teacher based on the attention to socio-educational inclusion, a challenge for Cuban Higher Education by the social demands to it, in addition to the conception and characteristics of the curriculum, which require the formative contextualization and the involvement of the actors in the development of said competence. Theoretical, empirical and statistical-mathematical methods were used, which made it possible to identify potentialities and deficiencies in the training of a competent professional. The actions developed are distinguished by integrating, from the first year of the degree, the work of the degree, the discipline and the year in the achievement of the individual and collective life project, based on the design of the educational process, the unifying link of the initial training.

Keywords

Training, initial training, competence, socio-educational inclusion.

¹ Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Camagüey, Cuba. irela.mccollin@reduc.edu.cu ORCID: 0000-0003-2791-3291

² Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Camagüey, Cuba. maria.hernandez@reduc.edu.cu ORCID: 0000-0001-7047-2458

³ Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Camagüey, Cuba. silvia.villegas@reduc.edu.cu ORCID: 0000-0002-3380-1627

Resumo

O trabalho é resultado de uma pesquisa voltada para o desenho de ações integradoras para o desenvolvimento da competência de design do processo educativo na formação inicial do professor de Educação Especial, com foco na atenção à inclusão socioeducacional — um desafio para o Ensino Superior cubano, dadas as exigências sociais a ele impostas, além da concepção e das características do currículo, que demandam uma contextualização formativa e a implicação dos atores no desenvolvimento dessa competência. Foram utilizados métodos teóricos, empíricos e estatístico-matemáticos, que permitiram identificar potencialidades e carências na formação de um profissional competente. As ações elaboradas se destacam por integrar, desde o primeiro ano do curso, o trabalho do curso, da disciplina e do ano letivo na concretização do projeto de vida individual e coletivo, tendo como base o design do processo educativo como elo aglutinador da formação inicial.

Palavras-chave

Formação, formação inicial, competência, inclusão socioeducativa.

Introducción

Desde el triunfo revolucionario el país ha realizado visibles transformaciones en el desarrollo de la educación, en aras de la igualdad de oportunidades, de manera que los ciudadanos sean útiles a la sociedad que se construye, aspecto reconocido en toda el área de Iberoamérica.

En esa dirección, uno de los conflictos que hoy se combate con mayor fuerza son las manifestaciones denigrantes hacia personas o grupo de ellas, que tienden a entorpecer su realización personal y participación como miembro activo de la sociedad, retoque enfrentan los docentes, en estrecho vínculo con la familia y la comunidad, para asegurar el derecho de todos a una educación de calidad, expresión de la inclusión educativa que confirma la voluntad política del Estado Cubano de garantizar las condiciones óptimas de desarrollo.

En la búsqueda de información sobre la inclusión se identifican como antecedentes y sustento teórico para la presente investigación los estudios de: Díaz (2011), Hernández e Ynerarity (2016), Infante (2013), Rico (2009), Venet (2013), entre otros que destacan su importancia para el logro de la igualdad social, y que, dada la repercusión en la participación activa y el aporte al desarrollo social, los últimos denominan inclusión socioeducativa.

No obstante, resulta de interés que numerosos estudiosos tienden a relacionar exclusivamente la inclusión educativa con la atención a personas con necesidades educativas especiales (NEE), asociadas o no a una discapacidad, posición que limita el análisis de otros factores potencialmente excluyentes como cultura, raza, religión, nivel escolar, orientación sexual, entre otros.

De ahí la necesidad de modificar la comprensión de la inclusión educativa, en particular, en la formación del profesional de la educación para que sea capaz de atender todas las necesidades de inclusión educativa y cumpla su misión de incorporarse activamente a la sociedad.

A partir de ese análisis y en consonancia con las actuales transformaciones educacionales, se precisa cambiar el modo de pensar y actuar de los profesionales de la educación desde el inicio de su formación y la ha convertido en una categoría de notable interés para la comunidad científica.

En esta dirección, los trabajos realizados por Cortina, Horruitiner, Rojas (2005), Dussú (2004), Ferry (1997), Paz (2006), Suárez (2022), Vinent (2000), Vaillant (2001), y otros, la consideran un proceso orientado a potenciar el desarrollo del sujeto, el que asume una posición activa en la construcción de su subjetividad.

Por otra parte, Caballero (2013), Forneiro (2014), Pastells (2010), Rodríguez- Ponce (2012), Suárez (2022) entre otros, particularizaron en la formación inicial y las particularidades de los procesos formativos en la Educación Superior, ideas que contribuyen a la conformación de la base conceptual para la formación magisterial en la atención de educandos en condiciones de inclusión socioeducativa.

Esta exige de profesionales bien preparados, capaces de enfrentar esa tarea que involucra la institución educativa demanda de profesionales competentes, peculiaridad que debe distinguir al maestro de Educación Especial, por lo que debe trabajarse en esa dirección.

Varios son los autores que han abordado desarrollo de competencias durante la formación inicial, entre ellos Abambari (2015), Calzada (2005), Díaz-Veliz, Gargiulo, Bianchi, Gorena y Mayora (2007), García, Herrera y Vanegas (2018), Rosales (2006), , Lafuente, Escanero, Manso, Mora, Miranda, Castillo, Parra (2016) y Tobón, (2006) .

Estos enfoques lo abordan desde diferentes aristas en función del logro del objeto social de la profesión y a partir de potenciar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de determinadas habilidades y aptitudes en correspondencia con el rol que desempeñan.

Asimismo, analizan el divorcio entre la orientación curricular de las carreras y el enfoque de competencia, a pesar de ello, la formación de competencias suele asociarse a procesos productivos, de comercio, mercadotecnia, relaciones públicas entre otras áreas de la vida social y menos a los procesos educativos como la atención a la inclusión de personas en situaciones de riesgo.

La formación de un docente competente para trabajar en la inclusión socioeducativa, realidad de la educación cubana actual, no puede dejarse para el ejercicio de la profesión, es un proceso que debe iniciarse desde que inicia su formación magisterial, en particular, el maestro de la Educación Especial que atiende educandos con NEE asociadas o no a discapacidad, al que generalmente acompañan otros factores potencialmente excluyentes, que complejizan la atención educativa integral que requieren, de ahí que la formación deba encaminarse no solo a la conducción de ese proceso, sino que debe abarcar el diagnóstico de los sujetos y las condiciones de desarrollo para enfocarse en la concepción y diseño del proceso de atención a dichos educandos.

No obstante, la práctica educativa muestra dificultades en la formación del maestro de la Educación Especial para la atención a la inclusión educativa, corroborado mediante la observación, entrevista y el análisis de los resultados de la práctica laboral, que permitieron identificar lo siguiente:

Insuficiencias en la integración de los componentes del contenido (conocimientos, habilidades, cualidades, modos de actuación, valores) que conforman la competencia, aunque son parte del modelo del profesional de la carrera (MES, 2016), mientras que otros elementos (actitudes y capacidades) no se explicitan su tratamiento queda a la voluntad y espontaneidad del claustro.

Asimismo, insuficiente vinculación entre los componentes organizacionales y articulación entre las disciplinas y asignaturas que trabajan el diseño del proceso educativo para la atención a la inclusión socioeducativa.

De lo anterior se infiere que en la formación inicial del licenciado en Educación Especial no se sistematiza el desarrollo de competencias para la atención a la inclusión socioeducativa, por lo que se plantea como problemática contribuir al desarrollo de la competencia diseño del proceso educativo para la atención a la inclusión socioeducativa (CDPE) en la formación inicial del licenciado en Educación Especial.

Por lo que es propósito de la investigación diseñar acciones integradoras para el desarrollo de la CDPE para la atención a la inclusión socioeducativa en la formación del Licenciado en Educación Especial.

DESARROLLO

En la investigación se asume la comprensión de Pla (2017) respecto a la clasificación de las competencias y su relación con las funciones del docente, dirección en que distingue las competencias docentes con similar jerarquía, entre ellas:

- La cognoscitivas
- De diseño del proceso educativo
- Comunicativo -orientadora
- Interacción social
- La investigativa

No obstante, se considera que la referida al diseño del proceso educativo como núcleo de su propuesta, toda vez que la proyección y organización del proceso es esencial en la formación de los estudiantes, además de contribuir a la concreción de las demás.

Esta competencia es concebida por Pla (2017) como “la configuración psicológica de la personalidad y el constructo que designa la idoneidad del docente para planificar de forma creadora y

contextualizada el proceso educativo y realizar la transposición didáctica del contenido de la cultura a la actividad de educación del alumno” (Pla, 2017, p. 112), en que destaca las acciones de diagnóstico, pronóstico, selección y estructuración del contenido, la selección de fuentes, la determinación de métodos, procedimientos, tareas docentes y la evaluación, según las formas de organización del proceso educativo de la Educación Especial a diseñar y que se manifiesta en su desempeño en la capacidad metodológica.

Desde esa postura, se procedió a la caracterización del proceso formativo de los estudiantes de primer año de la carrera Educación Especial para el diseño del proceso educativo en función de la atención a la inclusión socioeducativa.

Fueron empleados métodos teóricos, empíricos y matemático - estadísticos, para obtener información sobre los conocimientos acerca de la inclusión socioeducativa, cómo proceder en el diseño del proceso educativo, su satisfacción por la preparación que reciben a ese fin y el modo de enfrentarla inclusión, desde su diseño, según los criterios planteados por Parra (2016), contextualizados a la presente investigación. Para la evaluación de las dimensiones e indicadores se determinaron las categorías de bien, regular y mal con sus correspondientes índices evaluativos.

En la dimensión cognitiva, referida a los conocimientos sobre la inclusión socioeducativa y el modo de proyectar y planificar su accionar como estudiante universitario y futuro docente, se identificaron deficiencias, reflejado en las carencias cognoscitivas acerca de la inclusión socioeducativa como política, cultura y práctica.

Con respecto a la cultura inclusiva se evidenció desconocimiento de su alcance y particularidades, de los documentos que la norman y respaldan, así como de los vínculos intersectoriales y alianzas que necesita.

Contribuye a la situación descrita que entre los docentes del primer año de la carrera de Educación Especial, prevalecen los profesores de prestación de servicio, pertenecientes a otros departamentos y facultades de la universidad, con pocos años de experiencia en el trabajo con la carrera, realidad diferente a la de los docentes del departamento de Educación Especial, graduados de la especialidad, con dominio de la temática y experiencia en la docencia de la carrera, categoría docente superior (profesor titular y auxiliar), título académico (másteres) y grado científico (doctores).

Como segunda dimensión, se exploró lo que lograba hacer el estudiante en relación con el diagnóstico para la identificación de problemas, la toma de decisiones, la elaboración de acciones y

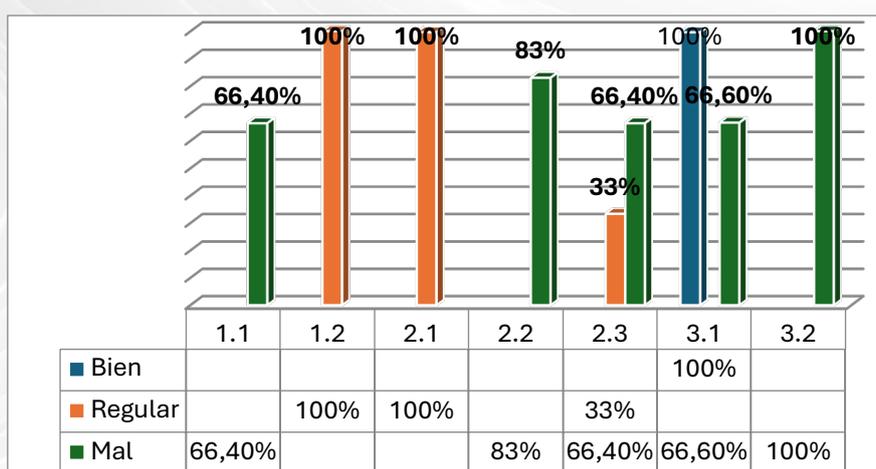
medios de enseñanza - aprendizaje para determinadas situaciones educativas y de aprendizaje y la preparación para la presentación de sus resultados en la atención a la inclusión socioeducativa, que evidenció carencias en todos los indicadores, al no considerar esos aspectos.

Como tampoco la correspondencia entre medios de enseñanza- aprendizaje y la necesidad educativa, exigencia para la atención en determinadas situaciones educativas y de aprendizaje relacionadas con la inclusión socioeducativa, y aunque el 83% (5) tiene delimitada las metas y vías para ciertas áreas como parte de su proyecto de vida, estas se enfocan hacia el plano profesional sin vincularlas a la inclusión socioeducativa.

Y una última dimensión relativa a lo afectivo-motivacional, que analizó la satisfacción por enfrentar el proceso de inclusión socioeducativa y la disposición para la búsqueda de alternativas creativas y flexibles en la atención a la inclusión socioeducativa.

Se encontraron dificultades al concebir la planificación de la presentación de sus resultados, relacionados con la atención a la inclusión socioeducativa dado al desconocimiento sobre el tema y la pobre creatividad y flexibilidad hacia la atención a la diversidad.

Aunque el 33,3% (2) intenta realizarlo de forma adecuada y manifiesta baja satisfacción, teniendo en consideración las exigencias de la misma, aunque muestran disposición para la búsqueda de estas alternativas para atender dicho proceso.



Gráfica 1. Resultados del diagnóstico inicial.

De ahí que en busca de la solución a las insuficiencias encontradas en la formación inicial del licenciado en Educación Especial, se procedió al diseño de acciones integradoras, las cuales tienen

su basamento desde la filosofía marxista – leninista por su carácter humanista y desde el punto de vista sociológico se parte del reconocimiento del papel de lo social para el desarrollo de una adecuada inclusión socioeducativa; además, tiene un basamento legal y jurídico desde lineamientos de la política cubana, el Código de la niñez y la juventud, la Convención de las personas discapacitadas y la Constitución de la República de Cuba.

Sustentan la propuesta también, la Psicología marxista, en particular de las ideas de L. S. Vygotsky acerca de la ley genética del desarrollo y de relación entre lo afectivo –motivacional, toda vez que se trabaja sobre la base de la producción e intereses grupales, para llegar a lo individual y más interno de cada estudiante.

Desde el punto de vista pedagógico se sustenta en el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el ideario de Martí y Fidel, quienes respaldan la igualdad de las personas y desde lo didáctico, porque reconoce la formación como proceso contentivo de las dimensiones y elementos del desarrollo humano, conocimientos, valores, habilidades entre otros, así como sus significados, que articulan entre sí y deben trabajarse de manera interrelacionada, con la participación de todas las asignaturas y disciplinas del año, así como, sobre la base de la articulación de los componentes laboral, investigativo, académico y extensionista.

Las acciones que se proponen tienen como objetivo general desarrollar la competencia diseño del proceso educativo para la atención a la inclusión socioeducativa, las que un carácter integrador, humanista y desarrollador. Se concretan en tres etapas que se corresponden con los niveles de integración y se sustentan en las relaciones entre las asignaturas de las disciplinas del plan de estudio.

Así en la primera etapa se enfatiza el primer nivel de integración que privilegia el vínculo entre elementos instructivos y educativos propios de una misma disciplina (conocimientos, habilidades y cualidades), estas se le da tratamiento a nivel de familiarización como primer eslabón para el desarrollo de la competencia diseño del proceso educativo y los fundamentos y sustentos de la inclusión.

La segunda etapa está dirigida a la determinación de las herramientas generales y específicas del desarrollo de la citada competencia y se corresponde con el segundo nivel de integración, en que, además de dar continuidad al tratamiento de los elementos de la primera etapa (conocimientos,

habilidades y cualidades) de la primera, incorpora lo actitudinal, y el tratamiento a las operaciones de la capacidad metodológica mediante las asignaturas de las disciplinas del currículo propio.

En la tercera etapa, de aplicación y evaluación del desarrollo alcanzado en la competencia, tiene un peso importante la práctica laboral, en tanto espacio propicio para que, desde la dirección del proceso educativo en la institución educativa, el estudiante pueda proyectar a partir del diagnóstico, hacer pronóstico y llevarlo al diseño de ese proceso.

En la investigación se obtuvieron satisfactorios resultados parciales acerca de la efectividad de las acciones integradoras para el desarrollo de la CDPE para la atención a la inclusión socioeducativa en la formación inicial del licenciado en Educación Especial.

A partir de la implementación en la primera etapa, mediante el desarrollo del pre- experimento, en que se trabajó de forma presencial, en lo adelante los resultados fueron menos perceptibles dado el modo no presencial de trabajo durante la etapa pandémica, en que fue más complejo el accionar del colectivo de año y la interacción presencial.

La aplicación de las acciones se realizó con una muestra seleccionada de manera intencional, coincidente con la población y conformada por las 6 estudiantes de primer año de la formación inicial de la carrera Educación Especial en la modalidad de curso diurno, que representa el 100% de la matrícula.

Para ello se tuvieron en consideración las dificultades que presentan los graduados de la carrera en relación con el diseño del proceso educativo y que atenta contra la atención adecuada al proceso de inclusión socioeducativa. La implementación se inició en octubre de 2019, continuó en el 2020 y el 2021 en condiciones de pandemia y aún se mantiene con estudiantes que ahora cursan el tercer año de la carrera.

Dicha implementación tuvo en cuenta el diseño de las acciones en coherencia con las tres etapas mencionadas, las que responden a la situación social de desarrollo de los estudiantes en formación, desarrollo psicológico y profesional, lo que contribuye a la apropiación de los elementos que conforman la competencia diseño del proceso educativo, aparejado a la adquisición de conocimientos sobre el proceso de inclusión socioeducativa y de su implicación en el desarrollo de niños, adolescentes, jóvenes y adultos con NEE asociados o no a discapacidad, con riesgo ante algún otro factor potencialmente excluyente.

En la instrumentación de las acciones integradoras propuestas se pudo constatar lo siguiente: con relación a las tres primeras acciones, correspondientes a la primera etapa, permitieron encaminar la organización y proyección del desarrollo de la CDPE a partir de la proyección de la carrera, que direcciona y organiza las pautas para el trabajo metodológico que sustenta su desarrollo y luego transitar hacia los colectivos de años y de brigada, concretándose en cada uno de los niveles organizativos.

En esas primeras acciones estuvieron encaminadas al trabajo de la carrera, no se intencionó la participación de los estudiantes, por ser un momento de proyección y organización del quehacer en los niveles organizativos y de los estudiantes en función de la formación en general y de la competencia de referencia en particular, con la mira en el proceso formativo de los estudiantes, siempre con la participación y trabajo en los años académicos de un representante de la brigada FEU, que luego interactuaba con el resto de la brigada.

Para determinar la pertinencia del programa se planificaron cuatro talleres de opinión crítica y reflexión colectiva con la participación de los miembros de las diferentes disciplinas y el colectivo pedagógico de año de primero.

Las principales opiniones estuvieron en torno a la pertinencia de la propuesta para la formación de pregrado. Tener en consideración el desarrollo de la competencia diseño desde el desarrollo de las habilidades a desarrollar, en cada año académico, en los estudiantes de pregrado.

Coinciden en el valor de la misma como vía para elevar la calidad de la atención a la inclusión socioeducativa y proponen la posibilidad de concretar las acciones en una estrategia curricular propia de la carrera y que sea validada para la incorporación al plan de estudio E, en proceso de validación.

En correspondencia con ello en la segunda etapa se propició específicamente la realización de las acciones por parte de los estudiantes, las cuales se diseñaron con el objetivo de lograr una mayor independencia y autonomía durante la ejecución de sus actividades como estudiantes universitarias, a partir del tratamiento diferenciado a determinados elementos de la citada competencia, a pesar de que de forma indirecta se le diera salida a otros aspectos de la competencia.

Para la ejecución de las mismas se hizo preciso la previa orientación de las acciones que desarrollarían los estudiantes por la investigadora o docente que se encontrase frente al proceso de supervisión en dependencia del momento y el modo en que se desarrollarían. Durante las acciones

las estudiantes demostraron sensibilidad ante las personas con NEE asociadas o no a discapacidad o a otro factor potencialmente excluyente.

Requirieron y buscaron información sobre determinados temas, necesitaron de la autopreparación y de la consulta con los profesores de las asignaturas que se imparten en el año para lograr la integración de nodos cognitivos para diseñar respuestas educativas en función de la atención integral de los educandos, así como para la elaboración de medios de enseñanza que contribuyesen al enriquecimiento del proceso educativo de los mismos y la elaboración de ponencias y presentación de sus resultados de investigación.

Lograron además, como miembros de una brigada FEU, la planificación y realización de las reuniones mensuales que favorecieron al autodiagnóstico de su proceso formativo como profesional de la educación y específicamente de la Educación Especial.

De igual modo fue perceptible la dependencia de las estudiantes del PPAA para la realización de sus acciones, a pesar de que se habían realizado demostraciones y explicaciones del modo en que se procedía para su ejecución.

Por otro lado, se debía insistir en su realización dada la falta de compromiso y entrega hacia el proceso, por lo que fue necesario la constante supervisión por los profesores del colectivo pedagógico de año para apoyar estas actividades, lo que incidió en que las estudiantes que lograron expresarse, no alcanzaron la calidad que estaban en condiciones de lograr.

A partir de la aplicación de la propuesta se procedió a la aplicación de instrumentos que permitieron determinar en qué medida se había transformado la preparación de los estudiantes del pregrado para la atención a la inclusión socioeducativa. Para ello se emplearon los mismos instrumentos aplicados al inicio de la investigación y se mantuvieron las mismas categorías evaluativas establecidas para medir los indicadores.

Se obtuvieron resultados favorables en relación con el desarrollo de la CDPE, respecto al diagnóstico de partida. En la primera dimensión se logró familiarizar a los estudiantes con la inclusión socioeducativa, a partir de la apropiación de las ideas esenciales de la cultura, política y prácticas inclusivas.

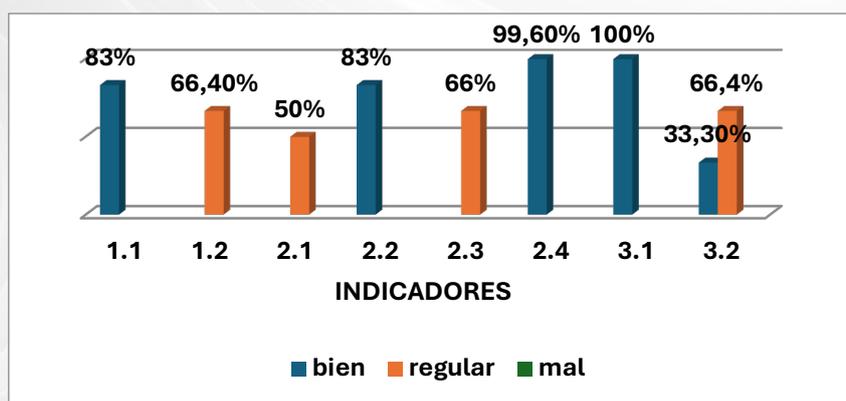
En este sentido, se amplió la visión acerca de que la atención no se limita solo a las NEE, sino que va más allá, llegando hacia todas las personas que por una u otra circunstancia pudiesen estar expuestos a situaciones potencialmente excluyentes en cualquier contexto de actuación.

En relación con las prácticas inclusivas corrobora la ampliación y profundización en los conocimientos para la atención a los educandos en condiciones de inclusión, sin embargo, en cuanto a las políticas inclusivas, aún existen algunas dificultades en la comprensión de las mismas y el papel que juega la escuela en la atención a la diversidad y que los diferentes agentes y agencias socializadoras son parte fundamental para el desarrollo de dicho proceso, por lo que se evalúa de bien.

En la dimensión dos, la familiarización fue más efectiva porque lograron identificar situaciones potencialmente excluyentes y diseñar acciones en función de la atención a la diversidad, al tener que elaborar estudios de casos y caracterizaciones tuvieron la necesidad de diseñar respuestas educativas en función de la atención de las necesidades y potencialidades encontradas en las mismas. Existió un salto cualitativo con respecto al empleo de la lengua española y el vocabulario técnico de la especialidad. Por lo que fue evaluado de bien.

Con respecto a la tercera dimensión dirigida hacia el aspecto afectivo- motivacional, se logró un mayor disposición de los estudiantes hacia la atención a la inclusión socioeducativa, a la búsqueda de vías y alternativas de forma creativa y flexible para la atención a dicho proceso.

Incluso, plantearon alternativas que, desde su poco conocimiento, consideraron oportunas para evitar situaciones potencialmente excluyentes en el contexto escolar, y como desde la familia y la comunidad se puede trabajar en función este mismo propósito. De igual manera fue evaluada de bien.



Gráfica 2. Resultados del diagnóstico final.

CONCLUSIONES

Las acciones integradoras propuestas, al estar en correspondencia con las insuficiencias que presenta el Licenciado en Educación Especial, en el diseño del proceso educativo para la atención a la inclusión socioeducativa desde la formación inicial, contribuyen al perfeccionamiento de su desempeño docente, al estar sustentada en sólidos fundamentos epistemológicos, que transitan desde lo normativo hasta lo educativo.

La valoración de las acciones, mediante talleres de socialización con profesores del departamento y comprobaron la pertinencia de las acciones integradoras y sus etapas, en correspondencia con los años académicos y desarrollo de los estudiantes, de forma que el desarrollo de la competencia diseño del proceso educativo transite por todos los años de la carrera, y para el perfeccionamiento de la formación de pregrado en las carreras de perfil pedagógico.

La introducción en la práctica educativa las acciones integradoras se realizó con el pre experimento pedagógico, que contribuyó a minimizar las insuficiencias relativas al diseño del proceso educativo para la atención a la inclusión socioeducativa.

Referencias

- Abambari (2015). Estrategia formativa de evaluación de competencias: su contextualización a la solución de problemas profesionales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. República del Ecuador.
- Caballero (2013). La educación de la creatividad pedagógica en la formación del maestro primario en Cuba. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógica. La Habana, Cuba.
- Fernández B. J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(2), 82-99. Universidad de Sevilla. Sevilla. España. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>.
- García, Herrera y Vanegas (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. Revista

- latinoamericana de educación inclusiva. vol.12 no.2 Santiago nov. 2018. ISSN 0718-5480 versión On-line ISSN 0718-7378. Universidad Central de Chile. Santiago de Chile. Chile.
- Hernández; Ynerarity y Sánchez (2016). Educar para la inclusión. Camagüey. Editorial Pueblo y Educación.
- Horruitiner (2011). La Educación Superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana. En: Curso 17. Congreso Internacional Pedagogía 2011. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
- Lafuente, Escanero, Manso, Mora, Miranda, Castillo, Díaz-Veliz, Gargiulo, Bianchi, Gorena y Mayora (2007). El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional. Educación Médica. vol.10 no.2. 2007 ISSN 1575-1813.
- Ortiz (2002). Integración de las funciones del proceso formativo en el diseño de la Física para Ingeniería Química. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro De Estudios De Ciencias De La Educación " Enrique José Varona". Camagüey.
- Parra (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Pastells (2010) El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. Educación Matemática, 22 (1), (p. 149-166).
- Paz (2003). Una mirada a la formación de los profesionales de la educación, desde la preparación del bachiller en Cuba. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Educación y Sociedad Vol. 16, No.2, Mayo-Agosto de 2018 (117-129) ISSN: 1811- 9034 RNPS: 2073
- Pla (2017). Modelo del profesional de la Educación. Sus competencias docentes. Editorial Académica Española.
- Tobón, S. (2006) Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica [en línea]. Universidad Complutense de Madrid.
- Sunza-Chan, S. P. (2019). Desarrollo de competencias para la orientación educativa en la formación inicial de profesores. Educación y Educadores, 22(3), 448-468. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.6>

- Castro-Durán, L., Fonseca-Grandón, G., Herrera-Gacitúa, Óscar, Cid-Anguita, J., & Aillon-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación Y Educadores*, 25(1), e2514. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Gómez-Mendoza, M. Ángel, & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. *Educación Y Educadores*, 13(3). Recuperado a partir de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1734>
- Núñez Rueda, S. N., Zambrano Mantilla, A. M., Palacio García, L. A., & Maldonado Serrano, J. F. (2020). Juegos de negociación: estrategia para formación de competencias ciudadanas en universitarios. *Educación Y Educadores*, 23(2), 291–308. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.7>
- Benavides León, C. A., & López Rodríguez, N. M. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación Y Educadores*, 23(1), 71–88. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- Leal-Fonseca, D. E., Rojas de Francisco, L. I., Ortiz-Padilla, T., & Monroy-Osorio, J. C. (2020). Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras. *Educación Y Educadores*, 23(3), 427–443. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.4>
- Valencia Serrano, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación Y Educadores*, 23(2), 267–290. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>
- García-Pinilla, J. I., Pineda Miranda, B. A., Rodríguez-Jiménez, O. R., & Nicholls-Rodríguez, D. (2023). Desarrollo de competencias tecnológicas en docentes utilizando un modelo de diseño instruccional. *Educación y Educadores*, 26(1), e2613. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.3>



Discimus. Revista Digital de Educación.

ISSN 2954-5781

Contacto@revistadiscimus.com

Corporación Discimus.

Bogotá- Colombia

Cristian Camilo Reyes-Galeano, Alejandra González-Tafur, Sara Manuela Mejía-Ramírez, Shari Daniela Ramírez-Salazar

Reconfiguración de la formación docente en lenguas extranjeras desde la praxis colectiva, el bilingüismo crítico y la sistematización situada

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/05>

Fecha de Recepción: **02-03-2025**

Fecha de Aceptación: **29-06-2025**

Publicado: **20-07-2025**

Como Citar: Reyes-Galeano, C. C. ., González-Tafur, A., Mejía-Ramírez, S. M., & Ramírez-Salazar, S. D. (2025). Reconfiguración de la formación docente en lenguas extranjeras desde la praxis colectiva, el bilingüismo crítico y la sistematización situada. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 80-112. <https://doi.org/10.61447/20250630/05>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Corporación
Discimus

Reconfiguración de la formación docente en lenguas extranjeras desde la praxis colectiva, el bilingüismo crítico y la sistematización situada

Reconfiguration of Foreign Language Teacher Education through Collective Praxis, Critical Bilingualism, and Situated Systematization

Cristian Camilo Reyes-Galeano¹ Alejandra González-Tafur² Sara Manuela Mejía-Ramírez³ Shari Daniela Ramírez-Salazar⁴

Resumen

Este artículo de reflexión propone una reconfiguración crítica y decolonial de la formación docente en lenguas extranjeras, como respuesta a los enfoques tecnocráticos, estandarizados y eurocéntricos que históricamente han estructurado los planes de estudio en este campo. A partir de una problematización de dichos modelos, se plantea la urgencia de transitar hacia horizontes formativos que reconozcan los saberes situados, las trayectorias de vida y las voces históricamente subalternizadas. La experiencia de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación (CMIFI) Heliconias Dreamers sirve como caso ilustrativo de una praxis epistémico-política que apuesta por el bilingüismo crítico, la planificación participativa y la sistematización como método de reflexión y transformación. Desde esta experiencia, se evidencia cómo el profesorado en formación puede ejercer agencia colectiva para resignificar su rol, desafiar las lógicas hegemónicas de enseñanza y construir procesos formativos más justos, éticos y contextualmente pertinentes. El artículo concluye con cuatro principios epistémico-metodológicos para orientar esta transformación e invita a una formación docente que no reproduzca opresiones sino que habilite posibilidades de justicia social, cognitiva y educativa desde y con los territorios.

Palabras Clave

Decolonialidad, enseñanza de lenguas, formación docente, formación bilingüe, investigación participativa

Abstract

This reflective article proposes a critical and decolonial reconfiguration of teacher training in foreign languages, in response to the technocratic, standardized, and Eurocentric approaches that have historically structured curricula in this field. Based on the problematization of these models, it raises the urgent need to

¹ Docente asistente de carrera del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Candidato a Doctor en Educación y Sociedad y Magíster en Didáctica de las Lenguas de La Salle. Investigador del grupo ESAPIDEX-B (Categoría A — Minciencias). Facilitador de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación: Heliconias Dreamers. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7447-153X> Correo: ccreyes@uniquindio.edu.co

² Estudiante de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Investigadora de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación: Heliconias Dreamers. Interesada en pedagogías críticas, enseñanza de idiomas y formación docente con perspectiva de género y territorialidad. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4136-0591> Correo: alejandra.gonzalez@uqvirtual.edu.co

³ Estudiante de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Investigadora de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación: Heliconias Dreamers. Mis experiencias formativas e investigativas se entretienen en la investigación educativa rural, la intervención comunitaria y la formación docente con enfoque crítico, social y decolonial. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1877-0739> Correo: saram.mejia@uqvirtual.edu.co

⁴ Estudiante de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Investigadora de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación: Heliconias Dreamers. Interesada en la interculturalidad crítica, los territorios, el aprendizaje situado y la formación docente con enfoque crítico. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1772-9489> Correo: sharid.ramirez@uqvirtual.edu.co

move towards educational horizons that recognize situated knowledge, life trajectories, and historically subalternized voices. The experience of the Heliconias Dreamers, a Mixed Community for Research, Training, and Innovation (CMIFI), serves as an illustrative case of an epistemic-political praxis that is committed to critical bilingualism, participatory planning, and systematization as a method of reflection and transformation. This experience shows how teachers in training can exercise collective agency to redefine their role, challenge hegemonic teaching logics, and build more just, ethical, and contextually relevant educational processes. The article concludes with four epistemic-methodological principles to guide this transformation and calls for teacher training that does not reproduce oppression but rather enables possibilities for social, cognitive, and educational justice from and with the territories.

Keywords

Decoloniality, language teaching, teacher training, bilingual education, participatory research.

Resumo

Este artigo de reflexão propõe uma reconfiguração crítica e decolonial da formação docente em línguas estrangeiras, como resposta aos enfoques tecnocráticos, padronizados e eurocêntricos que historicamente estruturaram os currículos nessa área. A partir de uma problematização desses modelos, defende-se a urgência de transitar para horizontes formativos que reconheçam os saberes situados, as trajetórias de vida e as vozes historicamente subalternizadas. A experiência da Comunidade Mista de Pesquisa, Formação e Inovação (CMIFI) Heliconias Dreamers serve como caso ilustrativo de uma práxis epistêmico-política que aposta no bilinguismo crítico, no planejamento participativo e na sistematização como método de reflexão e transformação. A partir dessa experiência, evidencia-se como o professorado em formação pode exercer agência coletiva para ressignificar seu papel, desafiar as lógicas hegemônicas de ensino e construir processos formativos mais justos, éticos e contextualmente pertinentes. O artigo conclui com quatro princípios epistêmico-metodológicos para orientar essa transformação e convida a uma formação docente que não reproduza opressões, mas que habilite possibilidades de justiça social, cognitiva e educacional desde e com os territórios.

Palavras-chave

Decolonialidade, ensino de línguas, formação docente, educação bilíngue, pesquisa participativa.

Introducción

La formación docente se ha concebido históricamente como una respuesta tecnocrática a las demandas del sistema educativo; además, se ha centrado en la adherencia a estándares internacionales, la uniformidad curricular y la eficiencia institucional. Esta visión dominante está alineada con los ejes teleológicos de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] que establece los pilares de la educación como apuestas integrales de formación para la niñez y la juventud dentro de los sistemas educativos en congruencia con las demandas y lógicas del desarrollo sostenible en la sociedad moderna. En consecuencia, se justifica “la implementación [...] de competencias que se circunscriben en la macropolítica de la formación a lo largo de la vida, permiten evaluar y validar los conocimientos de los trabajadores para promover su inserción y competitividad en los diferentes roles profesionales” (UNESCO, 2022, p. 183).

Esta perspectiva se articula con los planes de formación del profesorado, los cuales se consolidan a partir de un conjunto de enseñanzas conceptuales, procedimentales y actitudinales orientadas al desarrollo de competencias docentes para la inserción laboral de manera efectiva y competitiva. En consonancia con Sisto (2019), bajo esta lógica de formación por competencias, se exige a los futuros docentes implementar de manera sistemática los diversos lineamientos curriculares en sus planes de enseñanza, así como evidenciar logros y resultados de aprendizaje mediante mecanismos de evaluación estandarizada.

Tal exigencia no es aislada, sino que se articula con las orientaciones tecnocráticas y homogéneas, propias del orden neoliberal que han incidido de manera determinante en los modelos de formación de docentes de lenguas extranjeras y/o segundas. Esta incidencia se manifiesta, en primer lugar, en las exigencias contemporáneas de formación ciudadana en competencias plurilingües para el acceso a circuitos de intercambio económico y cultural propios de la globalización (Instituto para el aprendizaje a lo largo de la vida UNESCO, 2022). Al respecto, Miranda y Valencia-Giraldo (2022) argumentan que la formación de docentes de lenguas extranjeras está atravesada por prácticas pedagógicas subordinadas a políticas lingüísticas configuradas desde intereses y exigencias de inserción de los sujetos en los mercados globales. Estas políticas privilegian el desarrollo de competencias comunicativas, medibles y comparables a través de indicadores de desempeño internacionalmente cualificados. Bajo esta perspectiva, la formación del profesorado se

reduce a la ejecución tecnicista de lineamientos educativos que desfiguran el carácter ético, político y transformador del acto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por otra parte, conviene examinar la instrumentalización del profesorado de lenguas extranjeras en los espacios educativos donde llevan a cabo el acto educativo. Un primer aspecto por considerar es la prescripción de los procesos de enseñanza a una formación, definida en la política pública de formación bilingüe⁵ de cada país y sustentada en marcos europeos de referencia que operan desde lógicas hegemónicas y homogeneizantes (Bonilla-Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016; Peláez y Usma, 2017). El segundo aspecto es la invisibilización de las realidades que enfrentan los docentes en diferentes escenarios educativos, quienes a menudo, deben enseñar lenguas extranjeras sin contar con la formación disciplinar ni lingüística, ni con los recursos pedagógicos y didácticos necesarios para dichos procesos (Cruz-Arcila, 2022). A pesar de ello, este grupo de docentes están sujetos a la exigencia técnica y administrativa de alcanzar los estándares educativos y económicos declarados en las agendas curriculares institucionales, lo cual tensiona la praxis educativa y la autonomía pedagógica.

En correspondencia con lo expuesto, es preciso afirmar que la formación del profesorado no puede estar desanclada de sus realidades contextuales de práctica. Esto exige interpelar y revisar el para qué y desde dónde formar al futuro profesorado con destrezas lingüísticas, pedagógicas e investigativas, para llevar a cabo la labor docente en los diferentes espacios educativos (Meighan, 2023). En concreto, este artículo de reflexión problematiza la formación docente de lenguas extranjeras, que, para el contexto colombiano, podría afirmarse que se ha perfilado a matrices coloniales eurocéntricas del saber. Lo anterior quiere decir que, los horizontes de formación de diferentes programas académicos para el profesorado se han instituido desde el inglés como lengua de globalización y de capital que sustenta a su vez, una homogeneización cultural (Fernández-Peychaux y Álvarez-Ruiz, 2024). De modo particular, la formación curricular que sigue el estudiantado en los programas profesionales o de formación profesoral en lenguas extranjeras se consolida como respuesta a las exigencias de políticas lingüísticas vigentes en el territorio nacional⁶, las cuales están

⁵ Las políticas de formación bilingües, como orientaciones y lineamientos emitidos por instancias ministeriales o gubernamentales, regulan los procesos a través de los cuales se enseña y se aprende una o más lenguas dentro de un sistema educativo. Por lo tanto, estas políticas establecen los enfoques, métodos, objetivos, contenidos, recursos y parámetros de evaluación de las competencias lingüístico-comunicativas esperadas en los distintos niveles educativos formales (Ministerio de Educación Nacional, 2006, 2014).

⁶ En Colombia, más de cincuenta programas de licenciaturas o programas profesionales en lenguas extranjeras tienen mayoritariamente énfasis en inglés y reducidamente en otras lenguas extranjeras como francés,

establecidas en inglés y recientemente en francés como lenguas extranjeras, lo cual se convierte en demanda de capital humano para responder a estas dinámicas.

Con base en lo anterior, la mayoría de los planes de formación articulan los contenidos curriculares con resultados de aprendizaje que dan cuenta de competencias lingüísticas, didácticas e investigativas desde el inglés como lengua extranjera a la luz de las exigencias políticas del norte global (Araujo, 2012). Estas dinámicas, de acuerdo con Piedrahíta-Rodríguez (2020) desencadenan en prácticas pedagógicas que invisibilizan y marginan otros cuerpos, lenguas, culturas y saberes (locales y/o globales) presentes dentro de los mismos contextos de la formación y de acción del futuro profesorado en lenguas extranjeras. Un caso representativo es el contexto educativo rural, históricamente marginado, escasamente teorizado, epistémicamente negado y curricularmente exigido. A modo de caso, el cuerpo profesoral presente en estos espacios y territorios ha sido invisibilizado desde su agencia de transformación (Ospina y Gil, 2020). A su vez, los posicionamientos y saberes emergentes de estos contextos tensionan los saberes legítimos y validados por la ciencia moderna desde la cual, se imparte la formación al futuro profesorado de lenguas extranjeras o de otros campos disciplinarios en las instituciones de educación superior.

Frente a estas contradicciones, como formador y como estudiantes de una licenciatura de lenguas extranjeras, nos reconocemos no solo como sujetos inmersos en las estructuras hegemónicas de la formación docente, sino también como actores que las interpelan desde una praxis colectiva, crítica y situada (Pennycook y Makoni, 2020; Valdez, 2020). De modo particular, nuestras experiencias en escenarios educativos rurales en el departamento del Quindío nos han llevado a problematizar las formas tradicionales de entender y ejercer la enseñanza de lenguas extranjeras. En medio de las escuelas rurales de este departamento, hemos comprendido la necesidad de revindicar la ruralidad como escenario legítimo de producción de conocimientos y aprendizajes desde lo colectivo, lo situado, las resistencias y los compromisos éticos y políticos del cuerpo profesoral actual que lo agencia, y de aquel que se forma no solo en el campus universitario sino también en el territorio (Reyes-Galeano et al., 2024). Esta experiencia entretejida entre todos nos impulsa a cuestionar los modelos hegemónicos de la formación docente, y a repensarla desde otros espacios, territorios y realidades, en los cuales es posible una praxis situada, un bilingüismo

portugués, alemán o italiano, y mínimamente en español o lengua castellana (Correa y Flórez, 2022). Además, el énfasis se da en lo extranjero y hay poco diálogo con otras lenguas y culturas de los territorios, lo cual podría inferir un refuerzo a la matriz epistémica monocultural (Stocco, 2022).

crítico e intercultural que se sistematiza en colectivos a través de ejercicios de reflexión como apuesta ética y política de pedagogía transformadora.

Desde esta perspectiva, conviene subrayar que, la formación profesoral en lenguas extranjeras exige una reconfiguración crítica y decolonial que desborde los marcos coloniales del saber, reconozca las trayectorias de vida y saberes situados de las comunidades, y se construya desde procesos colaborativos y de sistematización reflexiva como praxis epistémico-política. En este horizonte, las Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación [CMIFI] se constituyen en una alternativa pedagógica y metodológica que potencia un bilingüismo crítico y situado, al tiempo que promueve *formas otras* de habitar la enseñanza desde la colectividad, el territorio y la transformación social.

En conformidad con lo expuesto, este artículo de reflexión expone en primer lugar, una problematización de la formación docente desde una perspectiva crítica y decolonial; posteriormente, explora el papel de las CMIFI como espacio de praxis epistémico-política. Seguidamente, desarrolla el enfoque de bilingüismo crítico como posibilidades *otras* en escuelas rurales; y más adelante discute la sistematización como camino metodológico de reflexión transformadora. Finalmente, se presentan resonancias con otros espacios geográficos, junto con aportes y proyecciones desde las cuales se invita a reconfigurar la formación del profesorado de lenguas extranjeras desde horizontes críticos, éticamente comprometidos con la transformación de los escenarios donde despliega la acción pedagógica y didáctica.

DESARROLLO

Horizontes teórico—políticos

Formación docente desde una perspectiva crítica y decolonial

En los últimos años, la formación de docentes en lenguas extranjeras se ha configurado desde enfoques técnicos, prescriptivos y estandarizados que sustentan una visión instrumental del lenguaje (Huang, 2019). Bajo esta perspectiva, se orienta una formación que perfila al futuro profesorado al desarrollo de competencias comunicativas, pedagógicas, didácticas e investigativas en las lenguas de énfasis. Sin embargo, de acuerdo con Ortega (2022), es el inglés la lengua extranjera que se impone para la enseñanza en los sistemas educativos de países latinoamericanos, como respuesta a las exigencias de una racionalidad neoliberal que lo posiciona

por encima de otras lenguas extranjeras y originarias, al presentarlo como una herramienta estratégica de competitividad, movilidad económica e inserción en múltiples dinámicas de la globalidad. Esto explicaría por qué, los planes de estudio del profesorado, en diferentes centros de educación superior, ofertan un alto número de créditos académicos en componentes lingüísticos, didácticos y de profundización de las lenguas extranjeras de énfasis, con un enfoque predominante en lo prescriptivo de los procesos de enseñanza de las lenguas (Garín y Ramsés, 2021); no obstante, desvinculados de las realidades contextuales de orden social, político y cultural que atraviesan los escenarios de prácticas profesionales del futuro docente.

En términos específicos, Goig-Martínez (2016) y Arias-Ortega et al. (2022) plantean que los contenidos curriculares de este tipo de planes de formación suelen justificarse y alinearse con perfiles de egreso orientados a un profesorado que reproduce contenidos con eficiencia técnica y ajusta sus prácticas pedagógicas a lineamientos y estándares justificados por los discursos de calidad educativa. Como resultado, el perfil docente formado bajo estos paradigmas tiende a estar imbuido por visiones monoculturales que excluyen otras trayectorias de vida diferentes a las dinámicas urbanas; paralelamente, desconoce —o quizás invalida— las realidades de otros escenarios, como los rurales, junto con las dinámicas de vida y subjetividades allí situadas (Klar et al., 2020).

Por ello, diferentes centros de formación superior para profesionales o licenciados en lenguas extranjeras, en países como Colombia, han estructurado planes de estudio alineados con enfoques comunicativos de enseñanza que privilegian las competencias comunicativas desde la perspectiva de *hablantes nativos* (Wei y García, 2022). Adicionalmente, promueven la enseñanza de didácticas de lenguas basadas en enfoques y métodos, validados por estamentos internacionales, que restringen el uso de la lengua materna de los estudiantes como vehículo legítimo en el proceso del aprendizaje (Sah y Li, 2024). Por otra parte, favorecen el uso de materiales provenientes de editoriales internacionales que, en muchos casos, no reconocen la diversidad étnica y cultural de los territorios colombianos, así como los estilos de aprendizaje, las limitaciones contextuales y las brechas de desigualdad social y económica que enfrentan los estudiantes en sus aulas de clase (Labadi, 2010; Liddicoat, 2022).

Desde esta visión, se minimiza el carácter ideológico, histórico y situado del lenguaje y, en cambio, como plantea Pennycook (2021), se imponen imaginarios eurocéntricos de competencia lingüística

y comunicativa, que marginan las lenguas y formas de conocimiento locales. Ahora bien, a estas dinámicas, que tienen su génesis en las aulas en las cuales se forma el profesorado, se suma el desdibujamiento del *rol político del educador* (Freire, 2010), que desconoce —o se ve impedido de reconocer— las vicisitudes de su contexto local, regional e incluso nacional para transformarlas; y por el contrario, se le impone un plan de formación que lo reviste de capacidades para operar como un técnico encargado de implementar lineamientos ajenos y desvinculados a las realidades donde ejerce su labor docente.

Por lo expuesto hasta ahora, es imprescindible preguntarse ¿En este modelo de formación técnico y estandarizado que recibe el profesorado de lenguas extranjeras y/o segundas qué cuerpos, territorios, saberes y formas de vida son subalternizadas o silenciadas? ¿Qué posibilidades de reconfigurar el sentido y la praxis docente se abren si se desplaza esta visión unidireccional hacia horizontes formativos *otros*, críticos, plurales y contextualizados? Estos planteamientos epistémicos permiten reflexionar en los ejercicios de *colonialidad del saber* que subyacen los planes de formación docente.

De acuerdo con Quijano (2014) la *colonialidad del saber*, como manifestación de la modernidad, jerarquiza los saberes en escalas de supuesta validez. En palabras de Mignolo y Walsh (2018) “la modernidad/colonialidad ha funcionado y sigue funcionando para negar, desautorizar, distorsionar y rechazar conocimientos, subjetividades, percepciones del mundo y visiones de la vida” (p. 4). Estas dinámicas son notorias en los contextos universitarios toda vez que son considerados centros legítimos de producción y validación del conocimiento. Por lo cual, en estos espacios los diálogos con otras voces, saberes o visiones de mundo son regularmente limitados y/o restringidos.

En el caso de los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras, esta lógica se expresa con la supremacía incuestionada del inglés como lengua hegemónica, la cual se impone incluso en los modelos de enseñanza y en los perfiles de formación de los futuros profesionales (Knobloch, 2020). En particular, Pennycook y Makoni (2020) sustentan que se enfatiza en estudiar pedagogías, didácticas y modelos de enseñanza concebidos desde epistemologías y realidades contextuales del Norte Global. De modo tal que pensadores locales *otros* del Sur Global, suelen ser invisibilizados en los procesos formativos; puesto que sus aportes y reflexiones no son incluidos en las discusiones académicas o en las referencias de los sílabos de los planes de estudios de gran parte de estos programas de formación. De modo que, a este ejercicio sistemático de exclusión se

suman también lenguajes, saberes, tradiciones y pedagogías locales que quedan marginados del proceso formativo.

En términos concretos, la formación docente orientada bajo esta perspectiva no solo reproduce un currículo eurocentrado, sino que también ignora las realidades sociolingüísticas de los territorios en los que se desempeñarán los futuros docentes (Gutiérrez, 2022). De modo particular, este artículo enfatiza en los contextos educativos rurales, en los cuales estas tensiones se agudizan, puesto que llegan docentes con escasa experiencia e interacción con las dinámicas de vida, los múltiples repertorios lingüísticos y las formas propias de producción de conocimiento que las comunidades rurales han desarrollado. Esta desconexión responde, en gran medida, a una formación profesoral que no contempla un acercamiento contextual ni pedagógico situado. Por todo lo anterior, conviene resaltar que la formación del profesorado en lenguas extranjeras debe reconocer y problematizar críticamente cómo opera la colonialidad en el discurso pedagógico. Por lo cual, como lo plantea Walsh (2017) es imperativo irrumpir con esta lógica colonial mediante el reconocimiento de saberes *otros* y la construcción colectiva de marcos formativos situados y críticos.

De modo enfático, la formación docente en lenguas extranjeras —e incluso de otros campos disciplinares— no puede ceñirse únicamente a dar cuenta de resultados de aprendizaje acuñados a competencias estandarizadas de las lenguas, medibles y negociadas por franquicias internacionales, desconectadas de los contextos sociolingüísticos y socioculturales locales (Gómez-Sará, 2017). De modo particular, más allá del dominio de estándares y descriptores como los del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [MCER] (Consejo de Europa, 2020) o los lineamientos propuestos por entidades como la Unesco (Instituto para el aprendizaje a lo largo de la vida UNESCO, 2022), se hace necesario una formación profesoral que cuestione en clave crítica los fundamentos ontológicos, epistemológicos y teóricos de dichos marcos (Reyes-Galeano, 2024). En particular, porque estos dispositivos tienden a homogeneizar las trayectorias educativas del estudiantado, a evaluar y clasificar la calidad pedagógica y formativa, no por la capacidad transformadora en los escenarios educativos, sino por los altos rankings y estándares alcanzados en pruebas internacionalmente estandarizadas (Goig-Martínez, 2016).

En relación con lo ya expuesto, las lenguas extranjeras y/o segundas deben trascender de una visión instrumental a ser reconocidas desde su perspectiva histórica, cultural y política. De ahí que Menken y García (2010) justifican una formación que promueva espacios para la reflexividad y la

conciencia crítica en los cuales, los futuros profesores asuman su rol como sujetos políticos y no únicamente como ejecutores de políticas educativas globalizantes carentes de sus voces y sus sentires. En línea con Morán-Beltrán et al. (2021) y Zembylas (2022) esta apuesta formativa desmonta al profesorado de un rol funcional de aplicador de políticas y le exhorta a la transformación, a problematizar su propia praxis y en particular, a reconocer su agencia como acto de liberación ante las lógicas y dinámicas de poder que le oprimen. Por lo cual, siguiendo a Herrera-Pineda (2022), en los procesos de formación de docentes de lenguas extranjeras es importante no solo abordar los núcleos de formación lingüística, pedagógica, práctica o didáctica; también se hace necesario proveer espacios al estudiantado para la propia reflexividad y la comprensión de las implicaciones políticas, culturales, éticas y bioéticas del lenguaje en las cuales se ve inmerso y por las cuales se siente conflictuado como aprendiz y futuro profesor de lenguas extranjeras.

En términos específicos, esta reconfiguración exige una consciencia crítica que interpele los discursos, los contextos, las estructuras de privilegio y de poder desde los cuales los futuros docentes se deben deconstruir para entrar en diálogo con sus futuras comunidades de práctica y aprendizaje, puesto que allí también hay opresiones situadas (Kazakbaeva, 2021). De esta manera, se inicia una apuesta de formación crítica y decolonial que trasciende el solo discurso de diversidad y se compromete con una transformación que desmonta otros discursos desde los cuales se legitima la opresión de otros grupos humanos. Esto implica, desde el campo de las lenguas extranjeras —como docentes y estudiantes de dichos programas— desestabilizar los marcos lógicos eurocentrados a partir de los cuales se ha dado legitimidad a prácticas homogéneas de enseñanza, medición y evaluación a través de enfoques pedagógicos y materiales didácticos concebidos desde y para contextos del Norte Global (Pennycook y Makoni, 2020).

Por lo tanto, como sujetos políticos, es imperioso reconocer la pluralidad de lenguas, culturas, saberes y subjetividades que habitan los múltiples espacios en los cuales desplegamos nuestro ejercicio docente. Particularmente, en aquellas geografías que difieren de las *semánticas de lo urbano* (Echavarría-Grajales, 2020), donde los saberes situados y las comunidades configuran también *formas otras* de saber y aproximarse a la realidad de mundo (Mignolo, 2012).

Es preciso añadir que, esta reflexión pretende consolidar la urgencia de reconfigurar la formación del profesorado de lenguas extranjeras desde perspectivas y apuestas otras como por ejemplo la decolonialidad, la interculturalidad crítica y los saberes emergentes. Particularmente, se interpela

por abrir los currículos de la formación docente a una dialogicidad de los saberes y prácticas entre lo global y lo local (Tochon, 2019; Zhang, 2022). De modo tal que se consolide un ecosistema epistemológico (Zimmermann y Häfliger, 2019), en las cuales no se transfieren saberes, sino que se construyen sentidos desde las propias experiencias de aproximación, vivencia y reconocimiento de las realidades y subjetividades que se encarnan en otros cuerpos y otros espacios (Barragán-Cordero y Torres-Carrillo, 2017). Aquí pues, la interculturalidad crítica, bajo la mirada de Walsh (2012), es un insumo clave puesto que no se limita a un reconocimiento superficial sino que, desde la dimensión crítica, favorece que el profesorado desarticule mecanismos que reproducen desigualdad, exclusión o silenciamiento. Adicionalmente, de acuerdo con Quichimbo-Saquichagua y Méndez-Carchi (2020) es un compromiso ético de formación en el cual no solo se aprende a enseñar una lengua extranjera sino que también se asume un compromiso de cuidado, de colectividad y de reconocer la agencia de otros grupos humanos desde su autodeterminación. A partir de lo ya expuesto, conviene subrayar que la formación docente en lenguas extranjeras y/o segundas debe reconocer *formas otras* de pensar y vivenciar la enseñanza de las lenguas desde el reconocimiento de lo local y diálogo crítico con las exigencias de la sociedad global. Para ello, es necesario el afinamiento de los sentidos en el trabajo colectivo desde y para las mismas comunidades en las cuales el profesorado ejerce su rol pedagógico y político. En estos espacios, todos tienen legitimidad y son convocados a develar y posicionar los saberes alternativos y situados —que emerge de la praxis que se enraíza en los territorios— como posibilidades *otras* de conocimiento.

Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación: una praxis epistémico-política

Reconfigurar la formación docente lenguas extranjeras en clave crítica y decolonial constituye una apuesta que implica el reconocimiento de otras subjetividades, así como sus voces, luchas y resistencias. En otras palabras, es un acercamiento a otros y otras que, también como docentes, se enuncian, se reconocen y actúan desde los márgenes de una modernidad que históricamente les ha oprimido y excluido (Walsh, 2018). En este marco, posicionar una *forma otra* de formación del profesorado de lenguas extranjeras implica disputar los sentidos hegemónicos que han silenciado e invisibilizado las voces, experiencias y agencias de docentes en diferentes contextos geográficos que apuestan por una transformación de sus prácticas educativas y de las realidades sociales que les atañen.

Por lo tanto, al reflexionar sobre esta apuesta e intentar argumentarla, conviene resaltar que “toda producción de conocimiento en educación y pedagogía alcanza mayores niveles de legitimidad, confiabilidad, consistencia y validez cuando se desarrolla en Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación [CMIFI]” (Echavarría-Grajales y González-Meléndez, 2023, p. 251). Por lo tanto, hablar de acción política y de resistencia a los paradigmas coloniales y normativos que han legitimado la formación del profesorado, implica reconocer al estudiantado como sujeto activo en la producción y validación del conocimiento. Por lo cual, si bien se reconocen los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos del actuar docente en la enseñanza de las lenguas extranjeras, tanto desde paradigmas tradicionales como desde enfoques más vanguardistas, es ineludible abrir la posibilidad a otros espacios de aprendizaje sustentados en el prácticas colaborativas, activistas y transformadoras, que desafíen las lógicas hegemónicas del saber y promuevan nuevas posibilidades en el campo formativo y educativo.

En este sentido, las CMIFI son escenarios de encuentro, de praxis colaborativa y de contraste entre lo teórico y lo práctico. Son espacios en los cuales el profesorado y el estudiantado — particularmente en el campo de la educación— afinan la sensibilidad crítica de los sentidos como coinvestigadores y protagonistas en la *co-construcción* de saberes (Elder y Odoyo, 2018). Como punto de partida, a través de la *observación* crítica y colectiva de lo que acontece en los escenarios educativos. Progresivamente, en la *escucha* atenta a las voces de todos que se amplifican y tejen como historias de resiliencia y resistencia (Quintero, 2019). Seguidamente, en las *sensaciones* climáticas y ambientales que caracterizan singularmente cada contexto. Además, por los sabores que se *degustan* en cada bebida o alimento que ofrece el territorio y dan cuenta de saberes que pasan de generación en generación, negándose a desaparecer (Beltrán-Espitia y Montoya-Giraldo, 2019). Más aún, por los *olores* a tierra húmeda y brisa fresca que se inhalan durante los desplazamientos hacia estos lugares, y que nos hacen conscientes de la propia existencia y agencia en los territorios que habitamos.

En palabras de Echavarría-Grajales y González-Meléndez (2023):

Las CMIFI se constituyen en espacios donde se explicitan las condiciones de producción discursiva, relacionadas con los saberes, las experiencias y las realizaciones asociadas con la enseñanza, el aprendizaje, la formación y, en general, con la función social de la escuela en el territorio [...]. (p. 253)

De acuerdo con estos autores, estos espacios propician la reflexividad de las propias prácticas pedagógicas, además, contrastan y deconstruyen lo aprendido a partir de las propias exigencias de los contextos, las demandas de los agentes políticos y los intereses de las comunidades (Suárez-Díaz et al., 2015). Paralelamente, Haraway (2019) plantea la importancia de espacios de praxis epistémico-política, en los cuales se interpelen, planifiquen y validen saberes emergentes desde lo colectivo, en el seno de los escenarios educativos y en el diálogo con los sentires e intereses de las comunidades involucradas. Lo anterior justifica a las CMIFI como una apuesta colectiva y política por la justicia social y cognitiva que reconoce y valida la agencia de otros sujetos en la construcción de una sociedad democrática, sustentada en la polifonía y el trabajo participativo.

A partir de lo anterior, la formación de docentes en lenguas extranjeras en estos espacios se configura como una alternativa que desafía la imposición de marcos formativos, sustentados en las lógicas de una sociedad moderna, capitalista y neoliberal (Saavedra y Pérez, 2018). Por ello, tal como se señaló en el apartado anterior, dichos marcos tienden a formar un profesorado que responde a los lineamientos globales que invalidan otras formas de conocimiento, de ser, de estar y de actuar en el mundo (Walsh, 2017). En contraste, dentro de las CMIFI, el futuro profesorado tiene la posibilidad de reconstruir los supuestos pedagógicos y curriculares para la enseñanza de las lenguas extranjeras que han orientado su formación. Esto le permite según Echavarría-Grajales et al. (2020), asumir posicionamientos críticos y emprender agencias políticas que cuestionen y desborden las imposiciones normativas de planificaciones educativas frecuentemente desfasadas de las realidades de sus contextos de práctica.

A modo de ejemplo, como autores hemos vivido de primera mano el proceso de formación y consolidación de nuestras apuestas pedagógicas y políticas en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras en los escenarios educativos del departamento del Quindío, dentro de una CMIFI. Esta experiencia surgió como respuesta crítica a la imposición de un currículo estandarizado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que se justifica desde una lógica urbana, que a su vez, desconoce las realidades, tensiones y vicisitudes de los escenarios educativos rurales (García-Botero y Reyes-Galeano, 2022). Frente a esta situación, nos desplazamos a escuelas rurales del municipio de Filandia, Quindío, con el fin de interpelar, comprender y repensar otras posibilidades de asumir la formación de lenguas extranjeras en estos escenarios educativos. De modo que, luego de varios desplazamientos, encuentros, reflexiones compartidas, diálogos peripatéticos y disposición

de nuestras voluntades nos consolidamos como Heliconias Dreamers⁷, una CMIFI que tiene como horizonte: *sembrar, florecer y transformar* desde el contexto educativo rural. No obstante, esta apuesta no se limita únicamente al ámbito de las lenguas extranjeras, sino que engrana una visión holística del ser maestro desde espacios históricamente marginados y desde los cuales, se busca posicionar *formas otras* de visibilizar la escuela y sus acciones en los territorios.

En contraposición a los modelos de formación estandarizados y descontextualizados, planteamos una formación docente sustentada en un proceso de construcción colectiva de saberes enraizados en los territorios, robustecida por el conocimiento situado y la interdependencia entre quienes aprenden y enseñan (Torres-Carrillo, 2021). Por lo cual, este posicionamiento colectivo rompe con la lógica vertical del experto que transmite y valida saberes de manera unidireccional, y abrimos paso a una producción horizontal de saberes, donde las subjetividades, cosmovisiones y experiencias del profesorado, del estudiantado y de las comunidades educativas entretejen procesos significativos de interaprendizaje (Mahon et al., 2020).

Por último, conviene resaltar que las CMIFI son espacio de praxis epistémico-política dado que se concibe no como una técnica instrumental o extractivista de saberes y experiencias, sino como una ética relacional y política que vincula desde el diálogo intergeneracional, los lazos de afectividad que se entretejen y el sentido de colaboración que moviliza el aprendizaje y el acto de investigar como una *forma otra* de formación en sí misma (Moreno-Uribe y Dietz, 2019). Por consiguiente, reconocer estas apuestas éticas, pedagógicas y políticas implica trascender de la formación docente en lenguas extranjeras únicamente desde el dominio lingüístico o didáctico, y apelar por procesos formativos que se comprometen con la transformación social, el diálogo de saberes y la apertura a *formas otras* de pensar, vivir y re-existir en el mundo (Walsh, 2018).

Bilingüismo crítico en escuelas rurales: posibilidades otras

El interés de reconfigurar una formación docente desde una perspectiva crítica y decolonial, y a su vez, proponer las CMIFI como una posibilidad de praxis situada para espacios de producción de saberes situados amerita una profundización reflexiva sobre las potencialidades emergentes del distanciamiento de los paradigmas tradicionales en la enseñanza de lenguas extranjeras. De acuerdo

⁷ La CMIFI Heliconias Dreamers es el colectivo con el cual se llevó a cabo el trabajo metodológico participativo de la tesis doctoral *Formas otras* de enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto educativo rural realizada por el autor Cristian Camilo Reyes-Galeano en el marco de la formación doctoral en Educación y Sociedad en la Universidad de La Salle. Para conocer más sobre esta CMIFI puede acceder al siguiente enlace: <https://acortar.link/IKrfBf>

con Kumaravadivelu (2016), este giro abre posibilidades y caminos alternativos de horizontes formativos críticos, contextualizados y sensibles a las realidades socioculturales diversas. De manera particular, en este apartado profundizaremos en el trabajo realizado como CMIFI—Heliconias Dreamers con el fin de pensar en una *forma otra* de enseñanza de lenguas extranjeras en escenarios educativos rurales del departamento del Quindío.

En primera instancia, partimos del planteamiento que esbozamos previamente en relación con los cuerpos, territorios, saberes y formas de vida son subalternizadas o silenciadas al seguir subordinados a los intereses tecnicistas y estandarizados de la sociedad moderna-occidental (Reagan y Osborn, 2021a). Por lo cual, como colectivo —conformado por maestras rurales y estudiantes en formación de una licenciatura en lenguas extranjeras— reconocemos desde nuestros lugares de enunciación el privilegio de haber accedido a la educación superior, formarnos como docentes y actualmente, desempeñarnos como maestras del sector público acompañando los procesos formativos de niños y niñas, que en nuestro caso se sitúan en el contexto rural del municipio de Filandia, Quindío.

Por ello, desde estos escenarios educativos, reconocemos nuestra agencia como mujeres, maestras rurales y lideresas comunitarias frente a las exigencias ministeriales de educar en escuelas multigrado. Aquí, asumimos la responsabilidad de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje con estudiantes de diferentes edades, grados y necesidades como lo exige la modalidad multigrado y bajo los principios del modelo educativo Escuela Nueva (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Si bien este modelo reconoce las dinámicas socioculturales rurales, no cuenta con materiales e insumos pedagógicos y/o didácticos pertinentes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en función de las necesidades y expectativas de nuestras comunidades. Esta situación nos lleva a reflexionar no solo en los desafíos pedagógicos, sino también en el estatus social y económico dado al inglés dentro de nuestro contexto educativo. En primer lugar, debido a la afluencia de turistas anglófonos que visitan nuestra región; y en segundo lugar, por los remarcados imaginarios sociales que asocian el aprendizaje del inglés con el progreso económico, la movilidad y el prestigio social (Miranda y Valencia-Giraldo, 2022).

Estas reflexiones compartidas en la CMIFI—Heliconias Dreamers constituyeron el detonante que nos desprendió de una planificación en lengua extranjera desvinculada de las realidades territoriales y epistémicas que habitamos. En este espacio de diálogo como colectivo empezamos a reconocer

nuestra agencia como maestras rurales para reconfigurar los sentidos y significados de nuestra praxis docente, con el propósito de resignificar la enseñanza del inglés desde el territorio con las voces y acciones de todos los actores implicados. De acuerdo con Pennycook y Makoni (2020), estar en colectivo nos hizo “tomar más conciencia de las necesidades políticas y epistemológicas de comprometerse más profundamente con la diversidad y la desigualdad global” (p. 19). Por otra parte, asumimos una postura consciente y crítica frente a la imposición de un modelo de enseñanza del inglés que se sustenta en discursos de progreso e inserción a las dinámicas del mundo moderno, pero que simultáneamente invisibiliza y deslegitima las luchas de varios grupos humanos, como los situados en contextos rurales, para acceder a esta formación bilingüe significativa y situada, alternativa a aquella que se divulga a través de políticas lingüísticas ajenas a las dinámicas locales (Reyes-Galeano et al., 2024).

Por ello, desde la CMIFI—Heliconias Dreamers, y desde los diferentes campos disciplinares en los cuales nos hemos formado, apostamos colectivamente por *formas otras* de vivenciar y resignificar la enseñanza del inglés. Ahora bien, esta apuesta no se inscribe en una lógica de respuesta a estándares homogeneizantes, sino que se enmarca como práctica colegiada y situada de posibilidades, abierta al diálogo, al encuentro de subjetividades y saberes que emergen y habitan en los territorios. Por lo tanto, en este proceso, nos interpelamos desde nuestro devenir como maestras y maestros, repensamos el sentido de estar y actuar pedagógicamente en las escuelas rurales de nuestro departamento. Por ello, más allá de reconocer un currículo sugerido y sus lineamientos prescriptivos orientados a la clasificación estandarizada para los diferentes grados de la formación primaria; abogamos y agenciamos una planificación curricular que integre los sentires, las expectativas y las necesidades de las voces de los estudiantes y de las comunidades educativas. Esto con el fin de entretejer un bilingüismo alternativo, sustentado en una formación de saberes comunicativos e interculturales del inglés como lengua extranjera, interpelando críticamente la historicidad de nuestros territorios, nuestros cuerpos y nuestras historias de vida, tal como se constata en la siguiente reflexión de una bitácora reflexiva de una de nosotras:

Heliconias Dreamers sigue fortaleciendo esos lazos de confianza y aprendizaje que nos conectan con nuestro entorno y nuestro sentir. La enseñanza de una lengua extranjera no debería ser un proceso homogéneo. Más bien, es una oportunidad de tejer lazos de

diversidad entre cada uno de los contextos en que se emplea la educación. (Bitácora de reflexión escrita. Estudiante CMIFI 28/02/2025)

En este sentido, el bilingüismo crítico que planificamos para nuestras escuelas emerge de la planificación sentida, colegiada y participativa de todos los integrantes de la CMIFI—Heliconias Dreamers. En esta comunidad vivenciamos un proceso formativo continuo, cíclico y colectivo, en el cual nos sentimos acompañados y comprometidos con una transformación educativa que no tiene fin. Este proceso inicia con la escucha de nuestros intereses y necesidades; posteriormente las entrecruzamos con las voces y sentires de la comunidad. Con este insumo, planificamos y entrelazamos nuestras apuestas pedagógicas emergentes, las aplicamos y evaluamos a partir de los alcances, logros y limitaciones de nuestro actuar colectivo en y con la comunidad no solo de la CMIFI, sino también de la comunidad educativa. Esta última, aporta sus historias, saberes y resistencias como insumos relevantes para una planificación que se transversaliza en la escuela, y que vuelve a la comunidad como ejercicio ético de cuidado, retribución y validación colectiva.

Desde esta perspectiva, nuestras agencias como CMIFI—Heliconias Dreamers, emergentes *desde y con* lo rural, configuran el punto Sur epistémico de nuestras acciones de resistencia. En este Sur, la formación bilingüe se reconfigura —de manera crítica y decolonial— desde los márgenes de escenarios rurales, históricamente silenciados y subalternizados, y en sintonía con las voces y saberes las comunidades. Esta apuesta, de acuerdo con Pennycook y Makoni (2020) “proviene de ideas renovadas, de formas alternativas de pensar, de saberes diferentes y de distintos tipos de conocimiento” (p. 132). Adicionalmente, nuestras luchas se articulan con el fin de dismantelar y desobedecer la hegemonía en los procesos de enseñanza de lenguas que se imponen para los contextos educativos rurales, al tiempo que proponemos una reconstitución epistémica de dicha enseñanza y cuestionamos las lógicas mercantilistas y hegemónicas que la sostienen (Arias-Ortega et al., 2022; Ortega, 2022). Estas reflexiones se entrecruzan en el siguiente fragmento de diálogo peripatético con una maestra de la CMIFI-Heliconias Dreamers:

Ahora, siendo parte de Heliconias Dreamers hay una mayor conciencia de querer asumir el compromiso de enseñar inglés de una manera más juiciosa y crítica, sin dar espacio a la improvisación. Saber que necesidades tiene cada grado, cada niño, cada familia. Además ver cómo mi planificación dialoga con el contexto y el territorio que está alrededor de la

escuela, esto es significativo para mí y ratifica mi labor como maestra. (Diálogos peripatéticos. Maestra CMIFI 29/08/2024)

De acuerdo con lo anterior, apostamos por la co-construcción, consolidación y posicionamiento de formas otras de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que cuestionen los discursos de poder que le subyacen (Pennycook, 2021). Lo anterior se entreteje con la siguiente reflexión:

Entonces comprendí que una CMIFI enfocada en la reflexión y la resignificación para la enseñanza de las lenguas es importante porque nos permite la deconstrucción y reconstrucción de significados interpretados desde las dinámicas de poder existentes en el entorno. (Bitácora de reflexión escrita. Estudiante CMIFI. 15/05/2025)

Por lo tanto, esta apuesta se fundamenta, además, en la integración plurilingüe y pluricultural para el reconocimiento mutuo, el dialogo y la mediación intercultural y la agencia transformadora del cuerpo docente frente a las realidades que los oprimen.

Sistematización como camino metodológico de reflexión transformadora

La formación docente en lenguas extranjeras debe proveer espacios al estudiantado para la reflexividad de sus propias experiencias de aprendizaje como estudiante y de praxis en calidad de profesorado. En otras palabras, se hace necesario recuperar las experiencias como ejercicio de reconstrucción de las propias vivencias subjetivas y recrearlas desde la propia crítica ética, política y pedagógica con el fin de desestabilizar los supuestos de las lógicas formativas tradicionales. Al respecto, Jara (2018) fundamenta la sistematización de experiencias como camino metodológico político-formativo que promueve la reflexividad crítica y la refinación de los sentidos y de los aprendizajes a partir de otras perspectivas, tensiones e intenciones no planificadas.

En palabras del autor, la sistematización de experiencias es “un proceso de reflexión individual y colectivo en torno a una práctica realizada o vivida, que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella [y] provoca una mirada crítica sobre la experiencia” (Jara, 2018, p. 57). Bajo estos planteamientos, la sistematización promueve el diálogo entre el saber práctico, el saber académico y los saberes comunitarios. De modo que, para el profesorado de lenguas extranjeras, es un elemento integral en su proceso de formación y de práctica pedagógica, para pasar de ser solo un receptor de contenidos, a ser autor de narrativas que cuestionan y reconfiguran su devenir como docente.

Como evidencia, en nuestras experiencias de formación con comunidades educativas rurales del departamento del Quindío, la sistematización ha emergido de manera práctica transversal y en relación con los diferentes momentos que hemos vivenciado. Particularmente, llevamos registros de nuestros tránsitos, emociones y aprendizajes en bitácoras colectivas de tipo oral y escrito que nos permiten recuperar el primer momento de la sistematización: la recuperación de los momentos vividos. Por ello, en el desplazamiento a las escuelas rurales de los municipios de Filandia o de Génova, Quindío narramos y contrastamos nuestras expectativas de ida con los aprendizajes reflexionados del regreso. Por lo tanto, es desde el diálogo y la escucha en horizontalidad entre estudiantes, formadores y actores comunitarios como configuramos un espacio de formación colectiva que interpela las jerarquías del conocimiento académico y posiciona otras formas de saber, sentir y narrar. A continuación, se presenta una de nuestras reflexiones, luego de un encuentro en la CMIFI—Heliconias Dreamers:

Al reflexionar en mi estar dentro de la CMIFI, aprecio que el florecimiento de Heliconias no solo es una recolección de logros, sino también un crecimiento personal y de espíritu en el cual como mujeres nos hemos redescubierto y reconocido como sujetas epistémicas, como actores sociales que dedican con amor su tiempo para aportar a la conformación de una mejor sociedad. (Bitácora de reflexión escrita. Estudiante CMIFI 25/04/25)

La anterior narrativa, bajo la perspectiva crítica y decolonial permite al profesorado de lenguas extranjeras en formación regresar al momento vivido, para resignificarlo, reinterpretarlo y proyectarlo. Es un ejercicio de reflexión que va más allá de diligenciar una bitácora o tomar una fotografía: es un acto de formación metodológica situada que se encarna y afina los sentidos. De acuerdo con Walsh (2017), la sistematización de experiencias configura un acto de insurgencia epistemológica, toda vez que posibilita al futuro profesorado, formado tradicionalmente desde perspectivas técnicas e instrumentalistas, a reconocerse como sujeto de saber y entrar con *otros* al campo de lo reconocible pedagógica y políticamente. Por consiguiente, al integrar la sistematización como método formativo, el profesorado de lenguas extranjeras en formación no solo aprende sobre la experiencia, sino con la experiencia, y desde ahí se agencia como sujeto crítico, capaz de leer el mundo y escribirlo de otras maneras en sus prácticas educativas.

En líneas generales, la sistematización como camino metodológico de reflexión de las experiencias vividas constituye una herramienta clave en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. En

primer lugar, porque les posibilita ser sujetos críticos de sus procesos formativos y de acción en los diferentes escenarios en los cuales llevan a cabo su práctica pedagógica (Cabaluz-Ducasse, 2016). En segundo lugar, les permite hacer una lectura para encontrarse con otros saberes y/o prácticas, quizás invisibilizadas o permeadas de colonialidad y hegemonía y de las cuales, de una manera inconsciente, se hacen partícipes ante la ausencia de una reflexividad crítica (Mahon et al., 2020). Por lo tanto, en consonancia con Zembylas (2022) la acción de sistematizar implica que el profesorado reescriba la experiencia como acto político, epistémico y de reconocimiento como sujeto político transformador, capaz de habitar la enseñanza desde el diálogo intercultural, el compromiso ético y la potencia de lo situado.

Aportes para el campo de la formación docente en lenguas extranjeras

El recorrido por los diferentes territorios rurales nos ha permitido como CMIFI—Heliconias Dreamers interpelar las formas tradicionales en las cuales se ha configurado la formación docente en lenguas extranjeras. Como se ha reflexionado a lo largo de este artículo, en diferentes centros de educación superior las rutas de formación se han justificado en horizontes y modelos tecnocráticos que tienen por objetivo el alcance de lineamientos estandarizados particularmente desde niveles de referencia estandarizados por marcos europeos que perpetúan formas coloniales de saber, ser y enseñar las lenguas extranjeras (Herrera-Pineda, 2022). En respuesta a estas realidades, Walsh (2018) invita a agrietar los procesos de formación del profesorado de lenguas extranjeras, en los diferentes escenarios de formación superior, no solo con el interés de dar respuesta a los desafíos de la sociedad global, sino también con el interés de vincularse ética y políticamente con la transformación de las diferentes realidades sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales que se desprenden de las estructuras de poder de la sociedad moderna, capitalista y neoliberal.

En consonancia con lo anterior, y a la luz de nuestras experiencias colectivas, a continuación, planteamos cuatro principios epistémico-metodológicos como posibles orientaciones transformadoras para reconfigurar los procesos de formación docente en lenguas extranjeras en clave crítica y decolonial (Cabaluz-Ducasse, 2016; Pennycook, 2021). En primera instancia, planteamos que estas rutas formativas deben proveer espacios de reconocimiento de los territorios a nivel local, regional e incluso global (Reagan y Osborn, 2021b). Por lo tanto, debe haber una aproximación no solo a los contextos de las lenguas extranjeras que se aprenden sino también de la

historicidad, la cultura y las tensiones actuales que atañen a dichos espacios geográficos, reconociendo otras voces, cuerpos y resistencias que quedan por fuera de los márgenes de aquello que es considerado *legítimo* en los currículos de formación.

Por ello, en segunda instancia, es importante reconocer otras identidades, saberes lingüísticos y culturales que están en los espacios en los cuales cohabita, interactúa y se forma el profesorado de lenguas extranjeras. En particular, porque los ejercicios de colonialidad que no se desmontan y desafían suelen ser replicados en otros escenarios. En palabras de Freire (2022), el oprimido pasa a ser el opresor. Por ello, es conveniente que se deconstruyan las enseñanzas que estabilizan discursos hegemónicos, instrumentalistas y mercantilistas de las lenguas extranjeras y del ejercicio docente y resignificarlos desde un diálogo intercultural en el cual, lenguas extranjeras como el inglés, deja de ser el fin y se convierte en una posibilidad lingüística discursiva para narrar los diferentes saberes, luchas y resistencias presentes en las comunidades tanto locales como globales (Mitchell et al., 2018).

En tercera instancia, el profesorado de lenguas extranjeras no solo debe dominar contenidos lingüísticos, también debe desarrollar una consciencia crítica de su agencia pedagógica y política. En este sentido, es necesario interpelar las propias prácticas de enseñanza y de aprendizaje, reconocer los alcances y límites de las propias capacidades e interrogar de manera permanente el sentido de las experiencias vividas para resignificar los aprendizajes (Kincheloe y McLaren, 2007; Mahon et al., 2020). En palabras de Freire (2010) “significa arriesgarnos a hacer observaciones críticas y evaluadoras a las que no debemos, sin embargo, prestar aires de certeza” (p. 91). Por consiguiente, de acuerdo con Ortega-Senet (2021), la sistematización de las experiencias como ejercicio metodológico reflexivo en colectivo es una herramienta relevante que resignifica las voces de los actores implicados que se forman desde la reflexividad de sus propias vivencias entramadas con múltiples interacciones, emociones y sensaciones.

Por último, frente a la lógica individualista de producción de saberes y desde los cuales se concibe la formación del profesorado, es conveniente entretener una apuesta metodológica y política de producción de conocimiento desde CMIFI o colectivos, con otros grupos humanos, en los cuales se reconozcan las expectativas y necesidades de todos los actores y comunidades educativas y se agencien, participativamente, soluciones en y para los propios contextos (Elder y Odoyo, 2018; Torres-Carillo, 2019). De acuerdo con este planteamiento, las experiencias compartidas dentro de la

CMIFI—Heliconias Dreamers, como maestras rurales, profesores universitarios, estudiantado, directivos docentes, familias y líderes comunitarios, nos ha permitido reconstruir nuestros saberes pedagógicos y didácticos gracias a la posibilidad de narrar, agenciar y trabajar entre todos, las posibilidades a aquello que problematizamos. Por lo cual, reconocemos la relevancia y la pertinencia de los roles, talentos e incluso las limitaciones de cada uno de los miembros como dinámicas orgánicas del colectivo. Sumado a ello, aunamos los intereses y los esfuerzos de todos para construir memoria colectiva desde las experiencias vividas en la que enunciamos nuestras luchas, posicionamos nuestras resistencias y agenciamos *formas otras* de asumir el compromiso educativo en los escenarios de formación marginados por las lógicas de la sociedad moderna-occidental (Quintero, 2019).

Dicho esto, cabe señalar que los anteriores principios epistémico-metodológicos no se presentan como una apuesta unívoca para reconfigurar la formación de docentes en lenguas extranjeras; por el contrario, se presentan como caminos alternativos de posibilidades desde los cuales se pretende aportar a la discusión académica sobre la urgencia de un rumbo más humano, ético, político y de justicia epistémica dentro de los procesos de formación de docentes de lenguas extranjeras (Guerrero-Nieto, 2024; Nieto et al., 2022). Particularmente, en los escenarios educativos del Sur Global en los cuales se deslegitiman y subestiman las subjetividades, los territorios y los saberes locales es imperioso abogar por una formación del profesorado que no sea neutro ante la opresión y fiel seguidor de lineamientos educativos tecnocráticos; por el contrario, debe ser una formación en clave política y pedagógica que lleve a reivindicar la justicia social, epistémica y a la vez, la transformación social.

CONCLUSIONES

A través de las reflexiones plasmadas en este artículo, intentamos argumentar la importancia de reconfigurar la formación docente en lenguas extranjeras desde una perspectiva crítica y decolonial. Para ello, expusimos la necesidad de interpelar los esquemas coloniales que han reducido la enseñanza de las lenguas extranjeras a una transmisión técnica, neutra y desconectada de las realidades del estudiantado, para responder a exigencias globales que desconocen las historias y saberes de las comunidades en sus contextos. Al respecto Freire (2018) argumenta la importancia de una formación que no reproduzca modelos de poder y de opresión; por el contrario, deben permitir a los sujetos ser actores políticos capaces de leer el mundo en perspectiva crítica y

situada. Así pues, estos principios se esbozan como claves en la formación docente en lenguas de modo que sean conscientes de la propia historicidad de sus vidas, de las lenguas que enseñan y la responsabilidad ética y política con la transformación de las realidades en las cuales se ven inmersos.

Dentro de estas apuestas de transformación, las CMIFI se justifican como caminos metodológicos y políticos alternativos para entretelar saberes otros desde el cuestionamiento y la resistencia pedagógica desde los márgenes de la misma exclusión (Echavarría-Grajales y González-Meléndez, 2023). En otras palabras, las CMIFI erosionan la verticalidad de producción del conocimiento desde el cuerpo y/o saber experto y en cambio, abren espacios para prácticas formativas en las cuales se reconocen otras voces, subjetividades y saberes que se cristalizan en posibilidades otras de conocimiento y de acción política y metodológica (Canagarajah, 2000; Phyak, 2022).

Por consiguiente, el valor de la experiencia —llamada subjetiva desde los marcos lógicos de la investigación— es el insumo de insurgencia que permite comprender los sentidos y significados dados a las vivencias en el territorio y desde éstas, contribuir a los procesos o fenómenos que se interpelan, se reflexionan y se resignifican. Dicho en palabras de Jara (2018): “la sistematización produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p.61), lo que quiere decir que es un acto epistémico que colectiviza, politiza y valida las propias experiencias.

Por último, la apuesta de una formación profesoral de lenguas extranjeras desde una perspectiva decolonial y enriquecida con una praxis situada implica interpelar los sentidos de la formación bilingüe que se pretende configurar y promover. Por lo tanto, nos distanciamos de las perspectivas bilingües como imposición monocultural y esbozamos *formas otras* de enseñanza de las lenguas desde una perspectiva crítica, comunitaria y situada que no surgen de un déficit o de una necesidad urgente de alcanzar estándares globales declarados en los mismos lineamientos curriculares, sino más bien de un deseo de dialogar y de re-existir desde el territorio.

Por lo tanto, el enunciarnos y actuar en colectivo es una apuesta a los ejercicios de poder que se imponen a nuestros cuerpos, saberes y espacios y a través de los cuales pretendemos reafirmar la dignidad de nuestras lenguas, nuestros conocimientos y nuestras prácticas (Maher y Cavalcanti, 2019; Mitchell et al., 2018). De modo que lo que se ha presentado aquí, no es por tanto, una

conclusión definitiva, sino más bien una invitación a seguir avanzando juntos hacia pedagogías alternativas de las lenguas que broten del Sur, de los márgenes que dialoguen con el dolor y las esperanzas de nuestros pueblos y que siembren, con cada palabra y acción, una educación más justa, más viva y arraigada en la realidad de los territorios.

Referencias

- Araujo, C. B. (2012). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 14(20). <https://doi.org/10.9757/rhela.20.09>
- Arias-Ortega, K. E., Alarcón-Rodríguez, S., Barriga-Osorio, J., & Solís-Gómez, M. P. (2022). Tensiones en las prácticas de co-enseñanza durante la implementación de la educación intercultural bilingüe. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49804>
- Barragán-Cordero, D., & Torres-Carrillo, A. (2017). *La Sistematización como Investigación Interpretativa Crítica* (1ra ed.). Editorial El Búho.
- Beltrán-Espitia, M., & Montoya-Giraldo, E. (2019). Perdón y reconciliación desde los alabaos en las comunidades afros del pacifico colombiano. *El Ágora USB*, 19(1), 19–34. <https://doi.org/10.21500/16578031.4121>
- Bonilla-Carvajal, C. A., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185–201. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67–88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Canagarajah, A. S. (2000). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching* (1st ed.). Oxford University Press. <https://aplng.la.psu.edu/?publications=resisting-linguistic-imperialism-in-english-teaching>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario (Servicio d)*. www.coe.int/lang-cefr
- Correa, D., & Flórez, I. (2022). Representations of foreign English teachers in Colombian newspapers: A critical discourse analysis. *Revista Signos*, 55(108), 6–36. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000100006>

- Cruz-Arcila, F. (2022). English language teaching in rural Colombia amidst the armed conflict. A case study of teacher positioning vis-à-vis policy, practice, and the profession. En N. Miranda, A.-M. de Mejía, & S. Valencia Giraldo (Eds.), *Language Education in Multilingual Colombia* (pp. 114–130). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155263-11>
- Echavarría-Grajales, C. V. (2020). Semánticas de la educación rural. Lenguajes de maestras y maestros. En *Contingencias del lenguaje* (pp. 81–94). Ediciones Unisalle.
- Echavarría-Grajales, C. V., & González-Meléndez, L. (2023). Las comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación para la Educación Rural. En W. Acosta Valdeleón & E. Rodríguez Troche (Eds.), *Ecoliderazgo y educación rural* (1ra ed., pp. 243–265). Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/9786287645127>
- Echavarría-Grajales, C. V., González-Meléndez, L., & Bernal Ospina, J. (2020). Misiones Pedagógicas Territoriales (MPT): una estrategia de formación para maestras y maestros en contextos educativos rurales. En A. M. Guzmán Rivera (Ed.), *Lasallismo y Educación* (Vol. 15, pp. 161–179). Universidad de La Salle - Ediciones Unisalle.
- Elder, B. C., & Odoyo, K. O. (2018). Multiple methodologies: using community-based participatory research and decolonizing methodologies in Kenya. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(4), 293–311. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1422290>
- Fernández-Peychaux, D., & Álvarez-Ruiz, F. (2024). Entrevista a Walter Mignolo: “No podemos decolonizar la universidad pero sí hacer trabajo decolonial en ella”. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, 32, 7–26. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/1675>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (S. Mastrangelo, Ed.; 2da ed.). Siglo XXI Editores. <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido* (2da ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del Oprimido* (3ra ed.). Siglo XXI Editores.
- García-Botero, J., & Reyes-Galeano, C. C. (2022). La enseñanza de Inglés en las Escuelas Rurales de Colombia. *Revista Boletín REDIPE*, 11(7), 41–55. <https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v11i07.1853>

- Garín, Y., & Ramsés, A. (2021). Los créditos académicos en un escenario hostil para la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista REDALINT*, 1(2), 41–55. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/download/3658/60680/64540>
- Goig-Martínez, J. M. (2016). La OCDE en la era de la globalización: desarrollo e influencia. *Revista de Derecho de La UNED (RDUNED)*, 0(19), 111. <https://doi.org/10.5944/rduned.19.2016.18492>
- Gómez-Sará, M. M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans. *HOW*, 24(1), 139–156. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- Guerrero-Nieto, C. H. (2024). English — A global South perspective: the case of a National Bilingualism Program in Colombia. In C. Leung & J. Lewkowicz (Eds.), *The Routledge Companion to English Studies* (2nd ed., pp. 269–282). Routledge.
- Gutiérrez, C. P. (2022). Learning English From a Critical, Intercultural Perspective: The Journey of Preservice Language Teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 265–279. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.97040>
- Haraway, D. (2019). Seguir con el problema. General parentesco en el Chthuluceno (1ra ed.). Consonni.
- Herrera-Pineda, J. H. (2022). Didactología, biopoder y biopolítica en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia: aproximación crítica al Marco Común Europeo de Referencia. *Revista Boletín Redipe*, 11(11), 36–47. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i11.1905>
- Huang, E. (2019). Teaching to, with, and against the Test: Language Teaching and Teacher Identity under Institutional Neoliberalization. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 42(3), 307–326. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2019-0019>
- Instituto para el aprendizaje a lo largo de la vida UNESCO. (2022). Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: un manual (Vol. 1). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098>
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles (1ra ed.). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Kazakbaeva, R. (2021). From language of enemy to language of opportunity: Understanding teacher resistance to curriculum change in English language teaching and learning in Kyrgyzstan. *Journal of Educational Change*, 24(2), 317–343. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09445-z>

- Kincheloe, J., & McLaren, P. (2007). *Critical Pedagogy: Where are we now?* Peter Lang Verlag.
<https://www.peterlang.com/document/1143755>
- Klar, H. W., Moyi, P., Ylimaki, R. M., Hardie, S., Andreoli, P. M., Dou, J., Harrington, K., Roper, C., & Buskey, F. C. (2020). Getting Off the List: Leadership, Learning, and Context in Two Rural, High-Needs Schools. *Journal of School Leadership*, 30(1), 62–83.
<https://doi.org/10.1177/1052684619867474>
- Knobloch, P. D. T. (2020). Epistemological decolonization and education. *International perspectives. En Foro de Educacion* (Vol. 18, No. 1, pp. 1–10). FahrenHouse.
<https://doi.org/10.14516/fde.797>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66–85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Labadi, S. (2010). Introduction: investing in cultural diversity. In UNESCO (Ed.), *International Social Science Journal* (Vol. 61, No. 199). UNESCO. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01745.x>
- Liddicoat, A. J. (2022). Language planning for diversity in foreign language education. *Current Issues in Language Planning*, 23(5), 457–465. <https://doi.org/10.1080/14664208.2022.2088968>
- Maher, T. M., & Cavalcanti, M. do C. (2019). Unseen and unheard: cultural identities and the communicative repertoires of Índios in Brazilian cities. *Current Issues in Language Planning*, 20(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1503387>
- Mahon, K., Edwards-Groves, C., Francisco, S., Kaukko, M., Kemmis, S., & Petrie, K. (2020). *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times* (K. Mahon, C. Edwards-Groves, S. Francisco, M. Kaukko, S. Kemmis, & K. Petrie, Eds.; pp. 1–204). Springer.
- Meighan, P. J. (2023). Coloniallingualism: colonial legacies, imperial mindsets, and inequitable practices in English Language Education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 17(2), 146–155. <https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2082406>
- Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating Language Policies in Schools. Educator as Policymakers* (K. Menken & O. García, Eds.; 1st ed., Vol. 1). Routledge.
- Mignolo, W. (2012). *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press.
<https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691156095/local->

historiesglobaldesigns?srsltid=AfmBOoqHLsOlyK_Qa04VGmXU_fQFbwiPeERt_Um_Syp7y_-Mjpmew8s

- Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). *On Decoloniality* (1st ed.). Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Serie Guías 22: Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. *Formar en Lenguas Extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer.* (MEN, Ed.). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas* (Vol. 1). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomol.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa Nacional de Inglés. Colombia very well! https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Miranda, N., & Valencia-Giraldo, S. (2022). English in education policy in Colombia. Two decades of policy discourse and appropriation. In N. Miranda, A.-M. de Mejía, & S. Valencia Giraldo (Eds.), *Language Education in Multilingual Colombia* (pp. 94–113). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155263-10>
- Mitchell, T. L., Thomas, D., & Smith, J. A. (2018). Unsettling the Settlers: Principles of a Decolonial Approach to Creating Safe(r) Spaces in Post-secondary Education. *American Journal of Community Psychology*, 62(3–4), 350–363. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12287>
- Morán-Beltrán, L. E., Torres-Díaz, G., & Miranda-Samper, O. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 95, 189–200. <https://doi.org/http://doi.org/10.5281/zenodo.5246461>
- Moreno-Uribe, V., & Dietz, G. (2019). Pedagogías constructoras de paces en clave decolonial. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-005)
- Nieto, C. H. G., Jordão, C. M., & Veronelli, G. (2022). Decoloniality in ELT: A Political Project. *Ikala*, 27(3), 586–594. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a01>
- Ortega, Y. (2022). Late capitalism and the commodification of English in Colombia. The shaping of language education policy and practice. In N. Miranda, A.-M. de Mejía, & S. Valencia Giraldo

(Eds.), *Language Education in Multilingual Colombia* (pp. 131–148). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003155263-12>

Ortega-Senet, M. B. (2021). La Sistematización investigativa de las experiencias: del baile de los que sobran a la fiesta de los que faltan. *Prospectiva*, 31, 93–114.
<https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10613>

Ospina, N. S., & Gil, E. G. (2020). Speaking of language policy and teacher education: Teachers' voices draw their own portraits. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(1), 163–188.
<https://doi.org/10.1590/1984-6398201914737>

Peláez, O., & Usma, J. (2017). The Crucial Role of Educational Stakeholders in the Appropriation of Foreign Language Education Policies: A Case Study. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 121–134. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>

Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics: a critical reintroduction* (2nd ed., Vol. 1). Routledge.
<https://lccn.loc.gov/2020058076>

Pennycook, A., & Makoni, S. (2020). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South* (1st ed., Vol. 1). Routledge.

Phyak, P. (2022). Decolonizing translanguaging research methodologies: A commentary and self-reflection. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3).
<https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100032>

Piedrahíta-Rodríguez, J. A. (2020). Epistemological decolonization and political education in Colombia. Towards a citizen perspective of «buen vivir». *Foro de Educación*, 18(1), 47–65.
<https://doi.org/10.14516/fde.720>

Quichimbo-Saquichagua, F. F., & Méndez-Carchi, N. M. (2020). Currículo y justicia social: un abordaje desde la interculturalidad. *Ciencia e Interculturalidad*, 27(02), 22–29.
<https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10427>

Quijano, A. (2014). «Bien vivir»: entre el «desarrollo» y la des/colonialidad del poder. In *Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina* (1ra ed., p. 243). Editorial Universitaria.
<https://bepe.org.ar/biblioteca/files/original/b478c28a2bf4ef1dfbbccdaac06dee0c.pdf>

- Quintero, Ó. A. (2019). Hacia una sociología de la educación propia. Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda. *Revista Colombiana de Sociología*, 42(2), 135–161. <https://doi.org/10.15446/rcs.v42n2.78315>
- Reagan, T., & Osborn, T. (2021a). *World Language Education as Critical Pedagogy. The promise of Social Justice* (1st ed., Vol. 1). Routledge.
- Reagan, T., & Osborn, T. (2021b). *World Language Education as Critical Pedagogy. The Promise of Social Justice* (1st ed.). Routledge.
- Reyes-Galeano, C. C. (2024). La realidad de las Políticas Lingüísticas en Colombia: hacia una configuración de enseñanza de las lenguas en clave intercultural. *Revista Digital de Educación Discimus*, 2(2023), 6–20. <https://doi.org/10.61447/20231211/art1>
- Reyes-Galeano, C. C., Quintana Daza, H. K., & Gómez-Ospino, S. (2024). *Rural Voices: Inglés y ruralidad, ¡una apuesta con identidad!* (1ra ed., Vol. 1). Editorial Kinesis. <https://kinesis-editorial.com/producto/rural-voices-ingles-y-ruralidad-una-apuesta-con-identidad/>
- Saavedra, C. M., & Pérez, M. S. (2018). Global south approaches to bilingual and early childhood teacher education: Disrupting global north neoliberalism. *Policy Futures in Education*, 16(6), 749–763. <https://doi.org/10.1177/1478210317751271>
- Sah, P. K., & Li, G. (2024). Toward linguistic justice and inclusion for multilingual learners: Implications of selective translanguaging in English-medium instruction classrooms. *Learning and Instruction*, 92, 101904. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101904>
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus Prácticas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl>
- Stocco, M. (2022). Beyond the Monolingual Paradigm: Literary Self-Translation in Indigenous Languages in Argentina. *Mutatis Mutandis*, 15(1), 8–26. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n1a02>
- Suárez-Díaz, D. C., Liz, A., & Parra-Moreno, C. F. (2015). Building Communal Tissue from the Perspective of New School in Colombia. A Case Study. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n15/v13n15a08.pdf>

- Tochon, F. V. (2019). Decolonizing World Language Education: Toward Multilingualism. In D. Macedo (Ed.), *Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and other Colonial Languages*. Routledge.
- Torres-Carillo, A. (2019). *Pensar epistémico, Educación Popular e Investigación Participativa* (1ra ed.). Editora Nómada.
- Torres-Carrillo, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. *Prospectiva*, 31, 27–47. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10624>
- UNESCO. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo*.
<https://www.unicef.org/lac/media/37786/file/La%20encrucijada%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
- Valdez, C. (2020). Disrupting Colonial Discourses: Anticolonial Academic Language Development for the Elementary Classroom. *Multicultural Perspectives*, 22(1), 3–11. <https://doi.org/10.1080/15210960.2020.1728276>
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala* (1st ed.). Ediciones Abya-Yala. https://catoute.unileon.es/discovery/fulldisplay/alma991008731030905772/34BUC_ULE:VU1
- Walsh, C. (2017). Gritos, Grietas y Siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir* (Vol. 2, pp. 17–45). <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2017-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Walsh, C. (2018). Insurgency and Decolonial Prospect, Praxis, and Project. En W. Mignolo & C. Walsh (Eds.), *On Decoloniality. Concepts, analytics, praxis* (1st ed., pp. 33–56). Duke University Press.
- Wei, L., & García, O. (2022). Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. *RELC Journal*, 53(2), 313–324. <https://doi.org/10.1177/00336882221092841>

- Zembylas, M. (2022). Decolonizing and re-theorizing radical democratic education: Toward a politics and practice of refusal. *Power and Education*, 14(2), 157–171. <https://doi.org/10.1177/17577438211062349>
- Zhang, Z. (2022). Socio-material assemblages: (De)colonizing literacy curriculum in transnational education. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221127406>
- Zimmermann, M., & Häfliger, A. (2019). Between the plurilingual paradigm and monolingual ideologies in the compulsory education system of multilingual Switzerland. *Lenguaje y Textos*, 49, 55. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11455>



Discimus. Revista Digital de
Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.

Carlos Andrés Restrepo Zapata, Martha Luz Valencia Castrillón, Larissa Tatiana Rico Buitrago

Avances alrededor de las fórmulas pedagógicas bilingües: una mirada desde la revisión sistemática

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/06>

Fecha de Recepción: **01-11-2024**

Fecha de Aceptación: **13-06-2025**

Publicado: **20-07-2025**

Como Citar: Restrepo Zapata, C. A., Valencia Castrillón, M. L., & Rico Buitrago, L. T. (2025). Avances alrededor de las fórmulas pedagógicas bilingües: una mirada desde la revisión sistemática. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 113-129. <https://doi.org/10.61447/20250630/06>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Avances alrededor de las fórmulas pedagógicas bilingües: una mirada desde la revisión sistemática

Advances in Bilingual Pedagogical Formulas: A View from the Systematic Review

Avanços nas Fórmulas Pedagógicas Bilíngues: Uma Visão a partir da Revisão Sistemática

Mg. Carlos Andres Restrepo Zapata¹, Dra. Martha Luz Valencia Castrillón² Mg. Larissa
Tatiana Rico Buitrago³

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es llevar a cabo una revisión sistemática centrada en las fórmulas pedagógicas para el desarrollo del bilingüismo de diversas comunidades académicas a nivel internacional. Esta revisión sistemática se deriva de un macroproyecto de investigación en curso titulado “Percepciones en torno a la Implementación de las Políticas lingüísticas para el Desarrollo del Bilingüismo en Instituciones Públicas del Quindío”. La metodología adoptada es una revisión sistemática bajo el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) con un enfoque de análisis. La información fue depurada desde diferentes bases de datos a través del protocolo para finalmente obtener la inclusión de artículos e investigaciones en el proceso de análisis. Para la revisión sistemática se aplicaron criterios específicos de inclusión y exclusión, estrategias de búsquedas y relaciones entre sí. Las conclusiones de la revisión destacan once fórmulas pedagógicas bilingües en auge: inmersión en la lengua extranjera (LE), inmersión parcial, cátedra convencional, inmersión total, inmersión dual, CLIL (content and language integrated learning), bilingüismo transicional, bilingüismo alternado, L2 tradicional, multilingüismo sostenible, y la enseñanza acelerada de lenguas. En conjunto, estos enfoques resaltan características que impulsan el desarrollo del bilingüismo en las diversas

¹ Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad del Quindío. Armenia (Colombia). Orcid: 0000-0001-5081-9805. [CvLAC - 0001997739](#) Correo electrónico: carestrepo@uniquindio.edu.co

² Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad del Quindío. Armenia (Colombia). Orcid: 0000-0001-7899-1199. [CvLAC - 0001461214](#) Correo electrónico: marthavalencia@uniquindio.edu.co

³ Magíster en Didáctica del Inglés. Universidad del Quindío. Armenia (Colombia). Orcid: [0000-0002-0071-6581](#). [CvLAC - 0001326260](#) Correo electrónico: rblarissa@uniquindio.edu.co

comunidades académica a través de estrategias aplicadas tanto en el ámbito nacional como local.

Palabras Clave

Educación; Bilingüismo; Políticas Lingüísticas; Fórmulas Pedagógicas; Revisión Sistemática.

ABSTRACT

The main objective of this research is to carry out a systematic review focused on the pedagogical formulas for the development of bilingualism of various academic communities at an international level. This systematic review is derived from an ongoing research macro-project entitled "Perceptions around the Implementation of Language Policies for the Development of Bilingualism in Public Institutions of Quindío". The methodology adopted is a systematic review under the PRISMA protocol (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) with an analytical approach. The information was filtered from different databases through the protocol to finally obtain the inclusion of articles and research in the analysis process. For the systematic review, specific inclusion and exclusion criteria, search strategies, and relationships between them were applied. The conclusions of the review highlight eleven bilingual pedagogical formulas on the rise: foreign language immersion (FL), partial immersion, conventional chair, total immersion, dual immersion, CLIL (content and language integrated learning), transitional bilingualism, alternate bilingualism, traditional L2, sustainable multilingualism, and accelerated language teaching. Together, these approaches highlight characteristics that drive the development of bilingualism in diverse academic communities through strategies applied at both the national and local levels.

Keywords

Education; Bilingualism; Language Policies; Pedagogical Formulas; Systematic Review.



RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é realizar uma revisão sistemática voltada para as fórmulas pedagógicas para o desenvolvimento do bilinguismo de diversas comunidades acadêmicas em nível internacional. Esta revisão sistemática é derivada de um macroprojeto de pesquisa em andamento intitulado "Percepções em torno da Implementação de Políticas Linguísticas para o Desenvolvimento do Bilinguismo nas Instituições Públicas de Quindío". A metodologia adotada é uma revisão sistemática sob o protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) com abordagem analítica. As informações foram filtradas de diferentes bases de dados por meio do protocolo para finalmente obter a inclusão de artigos e pesquisas no processo de análise. Para a revisão sistemática, foram aplicados critérios específicos de inclusão e exclusão, estratégias de busca e relações entre eles. As conclusões da revisão destacam onze fórmulas pedagógicas bilíngues em ascensão: imersão em língua estrangeira (LE), imersão parcial, cadeira convencional, imersão total, imersão dupla, CLIL (aprendizagem integrada de conteúdo e linguagem), bilinguismo transicional, bilinguismo alternativo, L2 tradicional, multilinguismo sustentável e ensino acelerado de línguas. Juntas, essas abordagens destacam características que impulsionam o desenvolvimento do bilinguismo em diversas comunidades acadêmicas por meio de estratégias aplicadas nos níveis nacional e local.

Palavras-chave

educação, bilinguismo, políticas linguísticas, fórmulas pedagógicas, Revisão sistemática.

INTRODUCCIÓN

Este estudio identifica como problema de investigación un vacío conceptual sobre las tendencias de las fórmulas pedagógicas que, mediante una adecuada planificación académica, pueden potenciar el desarrollo del bilingüismo en Colombia y, específicamente, en el departamento del Quindío. Así, el propósito central de esta investigación es llevar a cabo una revisión sistemática bajo el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), siguiendo los lineamientos de Urrútia y Bonfill (2010). Desde el inicio de la revisión sistemática, se formuló una pregunta de investigación que guió el proceso: ¿Cuáles son las tendencias de investigación sobre las fórmulas pedagógicas en el contexto escolar bilingüe? El protocolo de revisión permitió delimitar varios parámetros, como el período de los estudios (1972-2024), los idiomas de publicación de los artículos (español, inglés, francés, portugués, etc.), y aspectos geográficos. También se definieron recursos de información, incluyendo bases de datos reconocidas (DOAJ, Scopus, Elsevier, EbscoHost, Dialnet, Science Direct, y Scielo) y buscadores académicos (Google Scholar). La estrategia de búsqueda empleada integró palabras clave y sus combinaciones: [Percepciones] AND [Políticas lingüísticas] AND [Fórmulas Pedagógicas] AND [Bilingüismo] OR [Perceptions] AND [Linguistic Policies] AND [Pedagogical formulas] AND [Bilingualism], entre otras. En esta línea, se identificaron antecedentes importantes con los enfoques teóricos predominantes en el estudio de este fenómeno, tales como la inmersión en lengua extranjera (LE), inmersión general, y la enseñanza convencional. Estas tres fórmulas pedagógicas muestran características que facilitan el desarrollo del bilingüismo dentro de la comunidad académica tanto a nivel nacional como local. Entre los aportes destacados se encuentran los trabajos de Idarraga y Rayo (2021), Alvarado (2016), Villalba (2017), y Pastor (2024).



MARCO TEÓRICO

Los conceptos principales que sustentan esta revisión sistemática de la literatura se derivan desde un nivel macro hasta un nivel micro. Empezando por el concepto de educación, se continúa con el bilingüismo en contexto escolar lingüísticamente mayoritario, luego se desprende un análisis al concepto de políticas lingüísticas, y finalmente se completa la definición conceptual de fórmulas pedagógicas. A continuación, se presenta un gráfico sintetizador de los mismos:

Figura 1.

Conceptos principales



Fuente propia

El primer concepto se acuña a la educación el cual es visto como un esfuerzo conjunto de profesores, estudiantes, administrativos, entre otros, quienes buscan constantemente problemas y soluciones en contextos y ambientes internacionales o nacionales con el fin de

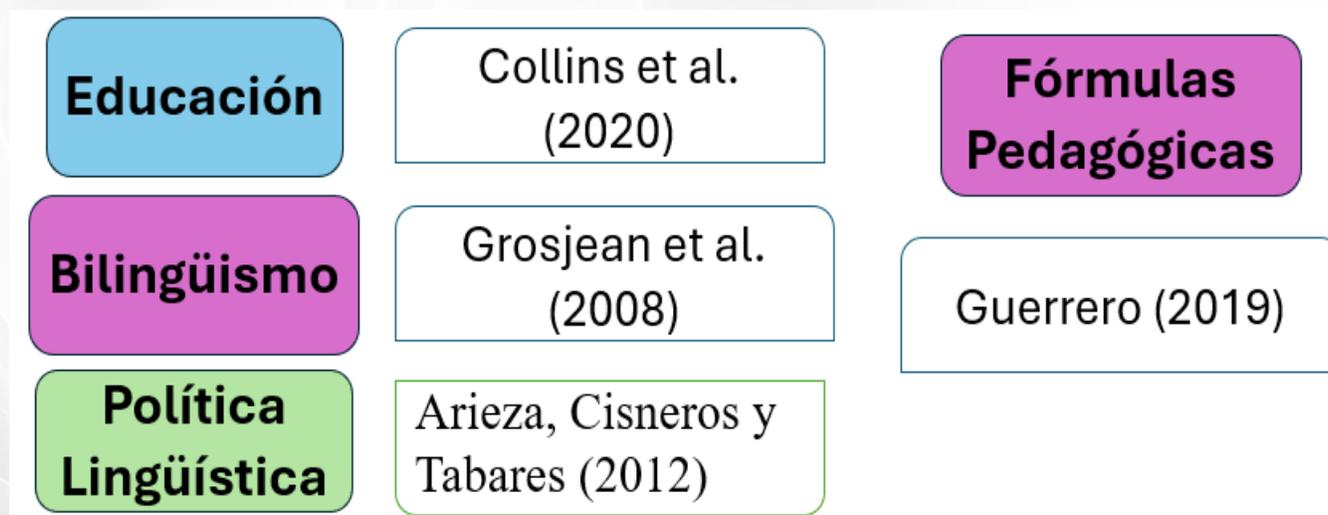
fomentar una praxis inclusiva en las atmósferas de enseñanza y aprendizaje con objetivos reales para los ciudadanos y ciudadanas actuales (Collins *et al.*, 2020). Por ello, la educación juega un papel importante en el desarrollo del ser humano para descubrir sus cualidades, virtudes, vocación, intereses, oportunidades de mejora, servicio a la sociedad, entre otros factores de habilidades blandas y duras. Por otra parte, el concepto de bilingüismo es considerado como un fenómeno lingüístico presente en prácticamente en todos los países del mundo que consiste en el desarrollo de dos o más idiomas en diferentes etapas de la vida (Grosjean *et al.*, 2008). En esta medida, el bilingüismo ocupa un papel fundamental en los procesos de globalización y educación en la actualidad.

En esta misma ruta, se identifica el concepto de políticas lingüísticas el cual es visto como un conjunto de estrategias direccionadas a generar un fenómeno de globalización e instrumentalización de los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras debido a la diversidad lingüística de un país y las necesidades nacionales e internacionales frente a los usos de los idiomas (Arieza, Cisneros y Tabares, 2012). Por esta razón, las políticas lingüísticas se clasifican de acuerdo con los grupos mayoritarios o minoritarios de una región y se derivan del contacto entre lenguas. Finalmente, se identifica el concepto específico que atañe a las fórmulas pedagógicas de desarrollo bilingüe el cual consiste en las diferentes estrategias que las instituciones educativas de un país utilizan para desarrollar procesos de bilingüismo a través de programas, metodologías, modalidades, entre otros. (Guerrero, 2019). A continuación, se comparte la ruta de conceptos y autores que soportan la investigación sistemática.



Figura 2.

Conceptos principales desde autores.



Fuente propia

Lo anterior, permite entrever los cuatro conceptos principales que sustentan la investigación. Asimismo, se reitera la importancia de profundizar en todos los conceptos afines a educación, bilingüismo, política lingüística, y fórmulas pedagógicas para contribuir con un desarrollo óptimo del marco contextual y legal de nuevas investigaciones alrededor del campo bilingüe escolar y gubernamental. A continuación, se prosigue con algunos aspectos relevantes del diseño metodológico.

DISEÑO METODOLÓGICO

Además de realizar la revisión sistemática, este producto de investigación busca identificar las fórmulas pedagógicas actuales que permiten nuevos programas de bilingüismo a nivel mundial. Así, la ruta metodológica consiste en responder a la pregunta orientadora ¿Cuáles

son las tendencias de investigación sobre las fórmulas pedagógicas en el contexto escolar bilingüe? y así, poder delimitar los criterios de inclusión y exclusión provistos anteriormente en la introducción. Específicamente, la revisión sistemática de la literatura permitió el filtro de la información encontrada por medio de 4 fases: identificación, selección, elegibilidad y artículos incluidos definitivamente luego de todo el proceso de depuración de datos.

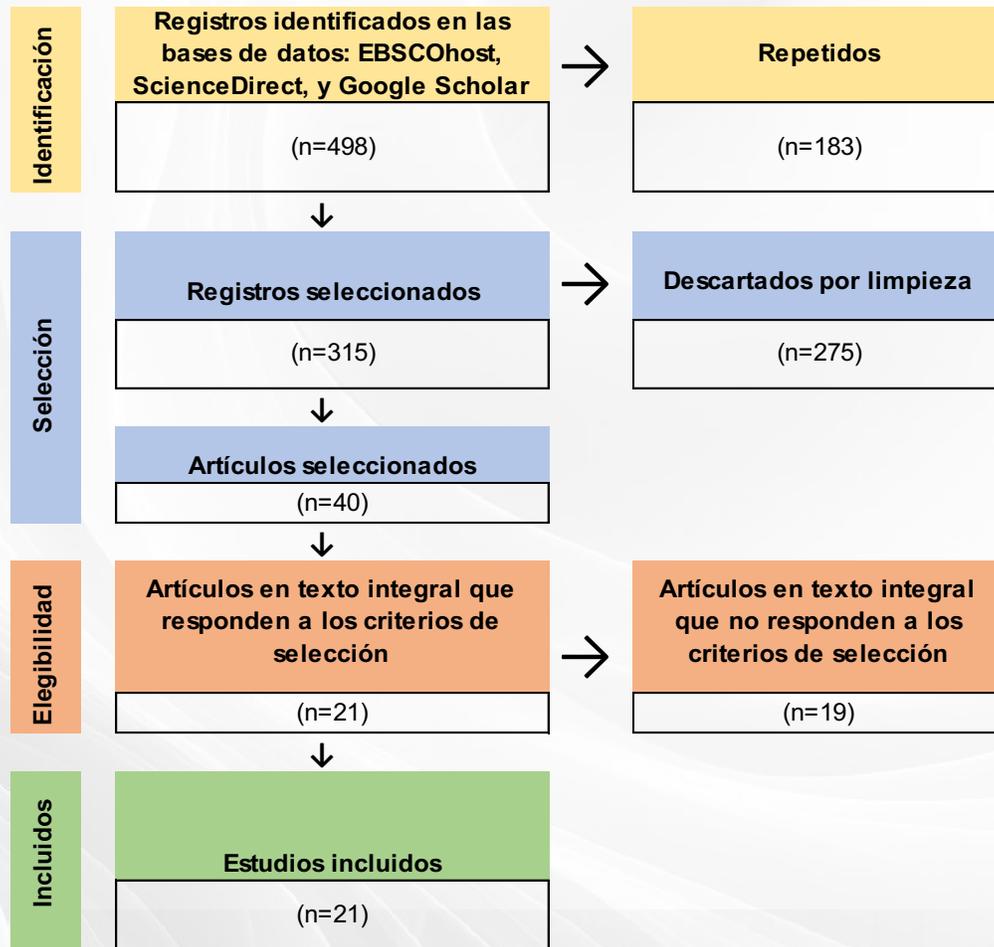
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Entre los resultados de la presente investigación se encontraron varios, entre ellos, la identificación de nuevas tendencias en tres enfoques pedagógicos para el desarrollo del bilingüismo. En concreto, las tendencias observadas en la revisión sistemática abarcan tres enfoques pedagógicos actuales: la inmersión en lengua extranjera (LE), la inmersión general, y la enseñanza convencional. Sin embargo, se identificaron 11 fórmulas pedagógicas relacionadas o derivadas de estos 3 ejes estratégicos.

Asimismo, se destacan características que promueven el desarrollo del bilingüismo en la comunidad académica, tanto a nivel nacional como local, mediante el uso de estas fórmulas pedagógicas. En cuanto a los resultados preliminares de la revisión sistemática (etapa de selección de artículos), se identificaron 498 artículos e investigaciones, de los cuales 183 estaban duplicados, 275 fueron eliminados tras una depuración, y 19 no cumplieron los criterios de selección, resultando en un total de 21 estudios incluidos. En el siguiente gráfico se sintetiza la revisión sistemática desde sus cuatro etapas: identificación, selección, elegibilidad, y artículos incluidos.

Figura 3.

Proceso de Cribado desde la revisión sistemática (Protocolo PRISMA)



Fuente propia

Teniendo en cuenta lo anterior, se incluyeron 21 artículos desde los cuales se realizaron múltiples comparaciones y análisis para encontrar respuestas a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las tendencias de investigación sobre las fórmulas pedagógicas en el contexto escolar bilingüe? En este sentido, se encontraron 11 fórmulas pedagógicas las cuales son resumidas a continuación con sus respectivos referentes y países de frecuencia o uso:

Figura 4.

Síntesis de 11 fórmulas pedagógicas encontradas

Fórmula Pedagógica	Autor(es) o Referentes	País(es)
Inmersión en la Lengua Extranjera (LE)	Genesee (1989); Swain y Lapkin (1982)	Canadá, Finlandia, Suecia
Inmersión Parcial	Johnson y Swain (1997); Baker (2006)	Colombia, España, Japón
Cátedra Convencional	Cummins (1981); Baker (2006)	Colombia, Chile, México
Inmersión Total	Lambert y Tucker (1972); Baker (2011)	Canadá, España (Cataluña, País Vasco)
Inmersión Dual	Lindholm-Leary (2001); García (2009)	EE. UU., México, Países Bajos
CLIL (Content and Language Integrated Learning)	Coyle, Hood, y Marsh (2010); Mehisto, Marsh y Frigols (2008)	Finlandia, España, Italia
Bilingüismo Transicional	Cummins (1981); García (2009)	EE. UU., Reino Unido, Australia
Bilingüismo Alternado	Baetens Beardsmore (2003); Baker (2011)	Bélgica, Suiza, Luxemburgo
L2 Tradicional	Baker (2006); Cummins (2001)	La mayoría de los países en el sistema escolar común
Multilingüismo Sostenible	Skutnabb-Kangas (2000); Mohanty (2009)	India, Sudáfrica, Filipinas
Enseñanza Acelerada de Lenguas	Krashen (1985); Baker (2006)	EE. UU., Nueva Zelanda, Alemania

Fuente propia

El cuadro anterior sintetiza algunas de las fórmulas más utilizadas para el desarrollo del bilingüismo a nivel escolar tanto a nivel nacional como internacional hasta la actualidad (2024). A continuación, se comparte un breve análisis de cada fórmula pedagógica mencionada anteriormente.

En primer lugar, se identifica la fórmula pedagógica bilingüe correspondiente a *la inmersión en la lengua extranjera (LE)*. Esta estrategia radica en una exposición constante e intensiva al idioma extranjero la cual puede ser evidenciada en el contexto escolar bilingüe cuando se cursan varias materias académicas sin usar la lengua materna (idioma nativo) en las aulas de clase. Así, algunos países que la usan son Canadá, Finlandia, Suecia, entre otros. Por otra parte, la inmersión en lengua extranjera también es evidente en idiomas como español o inglés al encontrarse alternativas didácticas en los contextos de inmersión que potencian la pedagogía, enseñanza, y procesos de aprendizaje de una lengua extranjera (Gámez y Simón,

2021; Genesee, 1989; Swain y Lapkin, 1982). En segundo lugar, se encuentra *la inmersión parcial*. Esta fórmula pedagógica se caracteriza porque solo algunas materias se imparten en la lengua extranjera, mientras que las demás materias escolares se enseñan en la lengua nativa. Algunos países que la integran son Japón, Colombia y España. En este sentido, López (2017) realizó un estudio titulado “The teaching of Spanish to heritage speakers in partial and total immersion: effective factors of learning in heterogeneous classrooms” (Trad. La enseñanza del español a hablantes de herencia en inmersión parcial y total: factores eficaces del aprendizaje en aulas heterogéneas) en el cual comprobaron las necesidades lingüísticas en el colectivo heterogéneo para abordar la problemática en los programas de inmersión parcial y total (Johnson y Swain, 1997; Baker, 2006).

En tercer lugar, se identifica la fórmula pedagógica bilingüe de *cátedra convencional*. Esta fórmula pedagógica se caracteriza porque la enseñanza del idioma extranjero se imparte como asignatura, separada del resto del currículo en algunos países que la integran en sus sistemas educativos son Colombia, Chile, y México (Ivanoff y Loncón, 2016; Cummins, 1981; Baker, 2006). En cuarto lugar, se encuentra la fórmula pedagógica de *inmersión total* en la cual los estudiantes reciben toda su instrucción en la lengua extranjera. Este enfoque es común en la educación temprana o en programas especializados. Algunos países que la usan son Canadá, España y País Vasco (Sierra, 1991; Lambert y Tucker, 1972; Baker, 2011).

Asimismo, se encuentra la *Inmersión Dual* como una fórmula pedagógica que consiste en la enseñanza en dos idiomas, con un equilibrio entre la lengua nativa y la extranjera, combinando las materias académicas en ambos idiomas y es implementada en países como Estados Unidos, México y Países Bajos (Batz, 2011; Lindholm, 2001; García, 2009). En sexto lugar, se identifica *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. En esta fórmula pedagógica los estudiantes aprenden materias académicas como ciencias, historia, tecnología, etc. a través de una lengua extranjera lo cual facilita el aprendizaje del contenido y el idioma. Algunos países que la implementan son Italia, España y Finlandia (Díaz y Requejo, 2009; Coyle, Hood, y Marsh, 2010; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008).

En séptimo lugar, se encuentra el *bilingüismo tradicional*. Esta fórmula pedagógica fue diseñada para estudiantes migrantes o de minorías. Comienza con instrucción en la lengua nativa y transita luego hacia la lengua mayoritaria. Australia, Reino Unido y Estados Unidos son algunos de los países que las integran en sus sistemas educativos (García y Sánchez, 2018; Cummins, 1981; García, 2009). Por otra parte, se encuentra el *Bilingüismo Alternado* la cual es una fórmula pedagógica en la que los estudiantes alternan periodos en los que toda la instrucción se realiza en una lengua, y luego cambian a la otra lengua en días, semanas o meses. Es muy interesante esta estructura/fórmula pedagógica en países como Bélgica, Suiza, y Luxemburgo (Beardsmore, 2003; Baker, 2011).

En noveno lugar, se encuentra la fórmula pedagógica de *L2 (Segunda Lengua) Tradicional*. En esta fórmula pedagógica, el idioma extranjero se enseña solo como una asignatura dentro del currículo, sin interacción con otras materias. Así, la mayoría de los países que integran el sistema educativo tradicional la implementan (Baker, 2006; Cummins, 2001). En décimo lugar, se identifica la fórmula pedagógica de *Multilingüismo Sostenible*. Particularmente, esta fórmula pedagógica busca el aprendizaje de múltiples lenguas (local, nacional y extranjera) desde la infancia y durante toda la vida. Se integra en países como Filipinas, Sudáfrica e India (Skutnabb-Kangas, 2000; Mohanty, 2009). Finalmente, se encuentra la *Enseñanza Acelerada de Lenguas* como una fórmula pedagógica que implementa una metodología intensiva para el aprendizaje rápido de una lengua extranjera. Usualmente, ha sido utilizada en programas de adultos o de inmersión rápida en países como Alemania, Nueva Zelanda y Estados Unidos (Krashen, 1985; Baker, 2006).

Las 11 tendencias anteriores enmarcan una vía de análisis en la actualidad en cuanto a la implementación de fórmulas pedagógicas bilingües en los centros de enseñanza a nivel mundial. Certeramente, es necesario seguir profundizando en este campo por lo cual se recomienda nuevos estudios que incluyan enfoques cualitativos, estudios de caso y análisis de factores diferenciales bilingües para constatar nueva información.

CONCLUSIONES

Finalmente, luego de haber implementado el protocolo de revisión sistemática sugerido, es menester resumir las conclusiones. En primer lugar, se ha dado respuesta a la pregunta orientadora ¿Cuáles son las tendencias de investigación sobre las fórmulas pedagógicas en el contexto escolar bilingüe? Teniendo como respuesta una totalidad de 11 fórmulas pedagógicas que son tendencia en el contexto escolar bilingüe. Dichas fórmulas se resumen en inmersión en la lengua extranjera (LE), inmersión parcial, cátedra convencional, inmersión total, inmersión dual, CLIL (content and language integrated learning), bilingüismo transicional, bilingüismo alternado, L2 tradicional, multilingüismo sostenible, y la enseñanza acelerada de lenguas. En este sentido, se observa una serie de programas usados a nivel internacional los cuales responden a las diversidades lingüísticas. Cada una de las fórmulas pedagógicas presenta ventajas y desafíos dependiendo del contexto y proceso de globalización en las comunidades educativas. Por último, se recomienda seguir indagando en nuevos estudios con variables como el multilingüismo, estudios de caso, y estrategias de aprendizaje a nivel individual para complementar este campo de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Se realiza un reconocimiento especial y agradecimiento a la Universidad del Quindío y grupo de investigación ESAPIDEX-B puesto que han sido las instancias académicas que han contribuido con autorizaciones y apoyos para la realización de esta investigación.



REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo*, 53(1).
- ARIEZA, R., CISNEROS, M., & TABARES, L. (2012). Sociolingüística: enfoques pragmáticos y variacionista.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters.
- Baker, K. (2006). El concepto de cultura política en la reciente historiografía sobre la Revolución Francesa. *Ayer*, 89-110.
- Batz, M. A. (2011). *La Educación Bilingüe: Propuesta de un Programa de Inmersión Dual* (Doctoral dissertation).
- Beardsmore, H. (2003). Who is afraid of bilingualism?. *MULTILINGUAL MATTERS*, 10-27.
- Collins, J., Lee, M., Harwood, S., Mendenhall, R., & Hunt, M. (2020). "If you aren't White, Asian or Indian, you aren't an engineer": racial microaggressions in STEM education. *International Journal of STEM Education*, 7, 1-16.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL.
- Cummins, J. (1981). Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *Nabe Journal*, 5(3), 31-45.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education.
- Díaz, C., & Requejo, M. (2009). Bilingual Teaching Attitudes. *New Trends in English Teacher Education*, 191.
- Gámez, Y., & Simón, Y. (2021). Las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera para principiantes: alternativa didáctica en contexto de inmersión. *Decires*, 22(26), 73-96.

- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *Social justice through multilingual education*, 143, 158.
- García, O., & Sánchez, M. (2018). Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two?. *Journal of child language*, 16(1), 161-179.
- Guerrero, A. (2019). Fórmula pedagógica de desarrollo bilingüe y producción escrita narrativa (cuento) en español (L1) y en inglés (L2) en estudiantes de quinto grado de primaria de dos instituciones educativas públicas. *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*, 243.
- Grosjean, F., de Mello, H., & Rees, D. (2008). Bilingüismo individual. *Revista UFG*, 10(5).
- Idarraga, J., & Rayo Suárez, N. (2021). Conceptions and Perceptions of English teachers from Buga and Tuluá towards Colombian Bilingualism policies.
- Ivanoff, S., & Loncón, D. (2016). Cátedra libre de pueblos originarios. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: experiencias, interpelaciones y desafíos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, (8), 23-32.
- Johnson, R., & Swain, M. (Eds.). (1997). *Immersion education*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. *Laredo, Beverly Hills/Longman*.
- Lambert, W., & Tucker, G. (1972). Bilingual education of children: The St. Lambert experiment.
- Lindholm, K. (2001). *Dual language education* (Vol. 28). Multilingual Matters.
- Lopez, M. (2017). The teaching of Spanish to heritage speakers in partial and total immersion: effective factors of learning in heterogeneous classrooms. *TEJUELO-DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA*, 26, 113-142.

- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education, 2008.
- Mohanty, A. (2009). Multilingual education: A bridge too far. *Social justice through multilingual education*, 7, 3-16.
- Pastor, M. (2024). Análisis del discurso en el aula AICLE: Estrategias lingüísticas y pedagógicas empleadas. *NABE Journal of Research and Practice*, 1-12.
- Sierra, J. (1991). La inmersión y la enseñanza bilingüe en el País Vasco. *Culture and Education*, 3(10), 47-56.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic human rights and teachers of English. *Bilingual education and bilingualism*, 22-44.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study. Multilingual Matters 2*. Multilingual Matters Ltd. Bank House, 8A Hill Road, Clevedon, Avon ES21 7HH, England (paperback, ISBN-0-905028-09-0, 3.90 pounds; hardback, ISBN-0-905028-10-4, 8.90 pounds).
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.
- Villalba, N. (2017). ESTILOS DE APRENDIZAJE, ORGANIZACIÓN COGNITIVA Y COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA BILINGÜE EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA COLOMBIANA. *Título original DIVERSIDAD, INNOVACIÓN, LENGUA Y CULTURA*, 173.



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Johan Stiven Candelo Burgos

Literatura y su afectación en la Autorregulación Emocional. Un estudio etnográfico performativo.

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/07>

Fecha de Recepción: **04-03-2025**

Fecha de Aceptación: **16-06-2025**

Publicación : **20-07-2025**

Como Citar: Candelo Burgos, J. S. (2025). La Literatura y su afectación en la Autorregulación Emocional. Un estudio etnográfico performativo. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 130-167. <https://doi.org/10.61447/20250630/007>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Literatura y su afectación en la Autorregulación Emocional. Un estudio etnográfico performativo.

Literature and Its Impact on Emotional Self-Regulation: A Performative Ethnographic Study

Johan Stiven Candelo Burgos¹

Resumen

El presente documento analiza la afectación que tiene la lectura de novelas breves en la autorregulación emocional y su relación con el contexto en los grados quinto de las instituciones educativas María Auxiliadora (Andes, Antioquia), Institución Educativa de Palomino (Pinillos, Bolívar) y Alfredo Bonilla (Jamundí, Valle). Con este fin, se utiliza el enfoque cualitativo con alcance etnográfico, pues se priorizan las relaciones contextuales y los juicios valorativos que devienen en emociones. El sustento teórico fue aportado por Nussbaum (2001) con su teoría de las emociones morales, Zimmerman (2000) con la propuesta de autorregulación en entornos educativos y Todorov (1981) con sus postulados sobre literatura y discurso. A partir de estos, se construye un conjunto de instrumentos, tales como: guía de observación, etnografía performativa y entrevista semiestructurada. Elucidando relaciones entre emoción y contexto, en donde la literatura funge como mediación entre el sujeto y los estímulos percibidos.

En consecuencia, se puede afirmar que la literatura es un medio para aflorar los prejuicios que sustentan las respuestas emotivas. Estas dimanar de los contextos propios del individuo y repercuten en las manifestaciones inconscientes frente a un estímulo cualquiera que se administran por medio de la autorregulación. Además, se reconoce que la enseñanza de la literatura debe tener en cuenta el entorno, ya que esta impacta en los procesos emocionales, conductuales y enciclopédicos de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Palabras clave: literatura, emoción, autorregulación, etnografía, lectura.

Abstract

This document analyzes the impact of reading short novels on emotional self-regulation and its relationship with context in fifth-grade students from the María Auxiliadora Educational Institution (Andes, Antioquia), the Palomino Educational Institution (Pinillos, Bolívar), and the Alfredo Bonilla Educational Institution (Jamundí, Valle). To this end, a qualitative approach with an ethnographic scope is used, as contextual relationships and

¹ Licenciado en Literatura y Lengua Castellana. Investigador en temas de Lingüística, Literatura y Pedagogía. Participante en dos antologías de cuento latinoamericano. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8671-7271> Cvlac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002125226 y Google Scholar: [Johan Stiven Candelo Burgos - Google Académico](#).

evaluative judgments that give rise to emotions are prioritized. The theoretical framework is supported by Nussbaum's (2001) theory of moral emotions, Zimmerman's proposal (2000) on self-regulation in educational settings, and Todorov's postulates (1981) on literature and discourse. Based on these, a set of instruments is developed, including an observation guide, performative ethnography, and a semi-structured interview. These tools elucidate the relationships between emotion and context, where literature serves as a mediation between the subject and perceived stimuli.

Consequently, it can be stated that literature is a means of bringing to light the prejudices that underpin emotional responses. These responses stem from the individual's own contexts and influence unconscious reactions to any given stimulus, which are managed through self-regulation. Furthermore, it is recognized that literature teaching must take the environment into account, as it impacts the emotional, behavioral, and encyclopedic processes of children, adolescents, and young people.

Keywords: literature, emotion, self-regulation, ethnography, reading.

Resumo

Este documento analisa o impacto da leitura de novelas curtas na autorregulação emocional e sua relação com o contexto em estudantes do quinto ano das instituições educativas María Auxiliadora (Andes, Antioquia), Palomino (Pinillos, Bolívar) e Alfredo Bonilla (Jamundí, Valle). Para isso, utiliza-se uma abordagem qualitativa com escopo etnográfico, priorizando as relações contextuais e os juízos avaliativos que dão origem às emoções. O referencial teórico fundamenta-se na teoria das emoções morais de Nussbaum (2001), na proposta de Zimmerman (2000) sobre autorregulação em contextos educacionais, e nos postulados de Todorov (1981) sobre literatura e discurso. Com base nesses fundamentos, foi desenvolvido um conjunto de instrumentos, incluindo um guia de observação, etnografia performativa e entrevista semiestruturada. Essas ferramentas elucidam as relações entre emoção e contexto, em que a literatura atua como mediação entre o sujeito e os estímulos percebidos.

Conseqüentemente, pode-se afirmar que a literatura é um meio para evidenciar os preconceitos que sustentam as respostas emocionais. Tais respostas decorrem dos contextos próprios dos indivíduos e influenciam reações inconscientes diante de qualquer estímulo, sendo essas reações gerenciadas por meio da autorregulação. Ademais, reconhece-se que o ensino da literatura deve considerar o ambiente, pois este impacta os processos emocionais, comportamentais e enciclopédicos de crianças, adolescentes e jovens.

Palavras-chave: literatura, emoção, autorregulação, etnografia, leitura.

Introducción

Hoy en día, y de manera más evidente después del COVID-19, la escuela se enfrenta a poblaciones con diversos y complejos problemas emocionales, lo que da lugar a comportamientos disruptivos en los educandos y desafíos de convivencia. Sumado a esto, los y las docentes pueden no estar preparados para abordar situaciones psíquicas (manifestaciones patológicas, conductuales, emocionales y/comportamentales) que surgen en la rutina de los centros educativos. Esta situación demanda reconsiderar las formas en que se entrelazan el conocimiento disciplinario y el desarrollo humano integral. Siendo necesario implementar estrategias que conecten los saberes científicos de las áreas y las vivencias reales de las comunidades educativas.

Por ende, es pertinente preguntarse ¿de qué manera afecta la literatura el desarrollo de la autorregulación emocional desde los contextos de los niños y niñas del grado quinto de las instituciones educativas María Auxiliadora (Andes, Antioquia), Palomino (Pinillos, Bolívar) y Alfredo Bonilla (Jamundí, Valle). Puesto que, las instituciones educativas participantes reportan un crecimiento de situaciones que afectan la convivencia, como agresiones, insultos y acciones impulsivas, lo que repercute en el desarrollo de los objetivos de cada grado y área.

Siendo así, “la literatura como medio de exploración de la realidad universal” (Todorov, 1994, p. 47), se presenta como un mecanismo que permita la conexión emocional y el cambio comportamental, pues “leer es el proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes, intereses, gustos, etcétera, y un texto como soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particular” (MEN, 1998, p.26). En otras palabras, permite el intercambio de ideas y, por lo tanto, una visión más holística de la realidad y del sujeto. La literatura promueve una formación emocional y una sensibilidad que evalúa y analiza el entorno.

No obstante, y aunque los lineamientos curriculares reconocen su importancia, los estándares gubernamentales reducen la presencia de la literatura a tres menciones de saberes enciclopédicos en los Derechos Básicos de Aprendizaje en el rango de preescolar a quinto, lo que menosprecia la formación literaria en la enseñanza obligatoria del estudiantado de básica primaria.

Por otra parte, la propuesta pretende llenar un vacío en la investigación educativa. Durante los últimos años, las investigaciones sobre emoción y escuela se enfocaron en desarrollar la inteligencia emocional como una unidad, desconociendo las particularidades de la autorregulación y, aún más, la afectación de la Literatura. Cabe aclarar que la Literatura tienen múltiples estudios relacionados a la formación del yo; empero, estos no parten de la concepción territorial, característica que la presente investigación tiene como máxima.

Además, la mayoría de las investigaciones sobre emoción y autorregulación se enfocan en la innegable necesidad de tener en cuenta lo emocional dentro del campo investigativo, no en la afectación de leer en el individuo y durante la etapa escolar primaria. Por ejemplo, Mejía et al. (2024) reconocen la importancia de la formación emocional, para lo cual señalan la importancia de capacitación docente y destinación de recursos humanos y económicos; sin embargo, no ahondan en la emoción como construcción histórico y contextual, situación que la investigación presente abarca y sistematiza, pues parte de la territorialidad como nicho emocional.

Por otra parte, Bisquerra y Morelo (2020) priorizan la educación emocional, partiendo de la dicotomía entre placer y frustración. El autor invita a la consolidación de una escuela que tenga en cuenta la emotividad humana como campo formativo. Por ello, articula conceptos como formación ciudadana, conciencia y autonomía emocional, lo que es cercano al concepto de emoción moral, pero difiere en la génesis, Para Bisquerra (2008), la emoción proviene de un proceso adaptativo no cognitivo, es decir, el individuo se adecúa al momento y desde ahí proyecta su valoración. No obstante, el presente documento plantea que la

emoción proviene de un conjunto sistemático de prejuicios, entendidos como esquemas mentales que el individuo construye en compañía de sus superiores y entorno, lo que conecta la emoción con la historia y subjetividad social.

A su vez, el concepto de *inteligencia emocional*, estudiado en contextos laborales, clínicos y educativos por Fernández-Berrocal et al. (2022), se define como capacidad para comprender, gestionar e identificar las emociones propias y ajenas, lo que desconoce la esencia de la teoría de las emociones morales, donde más allá de una capacidad es un criterio de juicio y valor que ayuda a establecer vínculo políticos y sociales que devienen en creencias y críticas al momento vivido.

De ahí que, establecer los vínculos entre autorregulación y literatura, atravesados por lo territorial que muda en emociones morales, sea relevante para los ámbitos escolares, pues permite impactar en la formación emocional, dotando a los maestros de herramientas para mediar entre la impulsividad y la cognición de las emociones. A su vez, genera nuevas visiones teóricas y epistémicas. Como resultado, se hace uso del enfoque cualitativo, con paradigma hermenéutico-interpretativo y diseño etnográfico performativo para reflejar la implicación emocional, los cambios conductuales y el nivel de autorregulación durante y posterior a la lectura de novelas breves. Para este fin, tiene en cuenta los contextos madres, que para este estudio son Andes, con una identidad urbana, características económicas agrícolas y un entorno mediado por la pujanza y violencia de la región antioqueña; Jamundí, un entorno que es asediado por la violencia y con entidad pesquera; y Pinillos, una zona rural dispersa en donde la economía es dinamizada por la pesca y la ganadería, con una tradición de la costa atlántica, en donde el vallenato y la comunidad son prioridades.

El documento se organiza en tres núcleos. El primero es la argumentación conceptual, donde se retoman a Todorov (1981) con su implicación literaria y la función ficcional de la literatura, Nussbaum (2001) con su postulado de las emociones morales y Zimmerman (2000) con su abordaje de la autorregulación. El segundo presenta los instrumentos utilizados durante la

recolección de información y los hallazgos relevantes para el objetivo central. El tercero, y último, enuncia las conclusiones que se deducen del ejercicio investigativo y su utilidad para los campos disciplinares de la Pedagogía y la Literatura.

Fundamentación conceptual

La escuela tiene como objetivo la formación integral de los niños y niñas. Lo anterior abarca tanto el desarrollo cognitivo como potencial psicoemocional del individuo en formación: teleología única de la educación, un proceso de socialización continua en donde interactúan docentes, comunidad, educandos, institucionalidad y cultura. En otras palabras, la escuela es una mezcla de interpretaciones sensibles con un objetivo social. En virtud de ello, estudiar la forma como las emociones son estimuladas por un componente disciplinar, sus relaciones con la autorregulación emocional y el efecto del entorno en la construcción de juicios valorativos y emociones morales debe ser una prioridad en los diseños curriculares.

Por esto, los conceptos de emoción, autorregulación y literatura presentan, en este escrito, una simbiosis que apunta al proceso comunicativo. Estos serán entendidos como:

Emoción

Las emociones, según Nussbaum (2003), inician con un estímulo externo, el cual se articula con un juicio valorativo: idea que se tiene de agradable o desagradable según nuestras experiencias previas. Luego, producen una respuesta que puede ser física o cognitiva; las emociones tienen componentes biológicos, sociales, psíquicos y morales.

De acuerdo con lo anterior, la emoción es un estado complejo de excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. La cual, a su vez, está relacionada con valoraciones preexistentes en el individuo. "Las emociones expresan nuestro sentido de vulnerabilidad y dependencia de cosas que están fuera de nuestro control" (Nussbaum, 2001, p. 49). Parfraseando, las emociones son una demostración espontánea y de juicio, pues responden a un estímulo y se relaciona con nuestras ideologías y concepciones.

En virtud de ello, las emociones son mecanismos que permiten relacionarse de manera racional, vinculando un sistema de creencias que responden y evalúan nuestras interacciones diarias. Como resultado, son educables y pueden ser reestructuradas para responder de manera más asertiva a los acontecimientos que enfrentan las personas.

Siendo así, se puede afirmar que las emociones morales son “la forma en que se valoran objetos y situaciones con una valencia buena o mala, y en relación con un tiempo presente o futuro” (Knuuttila, 2004 p. 45). Dicho de otra manera, las emociones son la manifestación de los juicios valorativos, que son instruidos por los padres, los cuidadores, la cultura y los sistemas sociales.

Así, las emociones están permeadas por los imaginarios sincrónicos que atraviesan al sujeto. Su regulación dependerá del mediador y la capacidad de autorregulación que se posea en el momento. Con relación a esto, Martha Nussbaum (1996) dice que "las emociones no son fuerzas animales ciegas, sino partes inteligentes y discriminadoras de la personalidad, estrechamente relacionadas con creencias de cierta clase y, por tanto, sensibles a modificaciones cognitivas" (p. 303). Aforismo que resalta la cualidad educable del componente emocional humano. Prioridad en los centros educativos, ya que desde allí la formación integral y la desnaturalización de las creencias a priori deben ser discutidas.

Lo anterior deriva en la teoría cognitivo-evaluadora de las emociones. Propuesta holística de la emoción, pues tiene en cuenta contexto, instrucción, prejuicios e interacción entre ideas preconcebidas y estímulos que se reciben constantemente. Manifestación contraria al supuesto de respuesta inmediata y poco racional del instinto adaptativo humano (Hauser, 2008).

En síntesis, concebir la emoción como moral es una resignificación del concepto que, para nuestra investigación, permite transitar a una participación activa del sujeto frente al estímulo, obra literaria para el presente. La literatura será una intervención de los sentidos, quienes conectan con el entorno social y generarán respuestas para, posteriormente, ser administradas por el estudiantado.

Autorregulación

La autorregulación es un concepto históricamente imbricado en la inteligencia emocional; sin embargo, esta agrupación no reconoce que en él hay un entramado de causalidades que afectan directamente al individuo. En palabras de Zimmerman (2000), la autorregulación, que es el conjunto de habilidades de automanejo de contingencias ambientales, está dividida en:

- **Cognición:** como un complejo de entramados mentales que afectan al comportamiento.
- **Metacognición:** entendida como la consciencia que se tiene frente a una tarea desarrollada y el uso de esa consciencia para controlar lo que se hace.
- **Motivación:** hace referencia al por qué se realizan las acciones, cuál es el motivo que las causa o alientan.
- **Conducta,** entendida como: la acción real frente al estímulo.
- **Contexto:** es el ambiente en el que están relacionados los sujetos.

Esto produce una ampliación de la postura de Howard Gardner (1993), quien postula dos tipos de inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal), donde se contenía a la autorregulación como componente, indicando que la totalidad era quien respondía a la especificidad del estímulo.

Gardner diseña una propuesta de respuestas sincronizadas. Visión problémica, pues propone que la autorregulación es un acápite de las relaciones consigo mismo y con los demás. En contraposición, Zimmerman (2000), entiende que la autorregulación es un conjunto sistémico que media en la respuesta de un individuo a un estímulo determinado y analizado según sus cogniciones.

Como resultado, la propuesta de Zimmerman nos conecta con una visión más integral de la autorregulación, pues reconoce la influencia de múltiples factores en una administración emocional que responde a un interés particular y reconoce la existencia de una identidad

previa al estímulo. Afirmación útil para este documento, pues se enuncia la autorregulación como la mediación multifactorial frente a un momento o circunstancia específica.

Literatura

Todorov (2008) plantea que la literatura no cambiará al mundo, son los seres humanos quienes lo cambiarán, pero la literatura cambiará al hombre que, a la larga, transformará las sociedades y, por lo tanto, al mundo. En consonancia, propone la implicación como la conexión que hay entre el lector y el mundo narrativo. La construcción del mundo imaginario afecta la psique, pues promueve un ejercicio hermenéutico entre el mundo imaginario del lector y el mundo imaginario del autor; en otras palabras, un entrecruzamiento de contextos, donde la solución de la confrontación producirá una nueva forma de comprender el mundo.

La visión anterior evidencia el dinamismo formador que posee la literatura. Nos muestra que “la literatura es un medio para tomar posición frente a los valores de la sociedad; la literatura es arte e ideología” (Todorov 1981 p. 34). En parafraseo, la literatura permite resignificar los procesos culturales en los que se encuentra inmerso el individuo lector; por consiguiente, criticarlos, darles un sentido y dotarlos de un significado emocional. Propone el discurso como ateniencia de la literatura, es decir, como elemento creador de acciones, en donde la palabra produce respuestas motivadas del ser y posee un componente estructural (Todorov, 1978).

Por tanto, es correcto afirmar, que la literatura es ficción; remite a la materia, pero la resignifica y comunica en el contexto que lo alberga; siendo entonces necesaria una articulación lingüística y pragmática para su interpretación. En suma, la literatura es el arte que representa la sociedad, la impulsa y comprende. Es un modelo simbólico que provoca conocimientos pasados o evoca eventos de la historia (Todorov, 1978). Por tanto, sensibiliza al lector frente al mundo, procurando instaurar nuevas perspectivas y sensibilidades frente a la realidad.

Del mismo modo, reconoce en la acción de leer es un entrecruzamiento de subjetividades, llamadas coerciones sociales, que no son más que los puntos de encuentro que, convencionalmente, las sociedades integran en sus estructuras morales y que están sujetos a cambios según el tiempo y modificaciones culturales (Todorov 1978). Por lo cual, la literatura, en este proyecto, tendrá la función de estimular previamente al estudiante, dotarlo de herramientas para enfrentar las tensiones del mundo y adentrarlo a escenas propias de las realidades actuales. Lo anterior facilita la exposición previa a contextos de pulsión sensible y, por tanto, prepara al sujeto frente a nuevas formas de estímulo y respuestas racionales.

Metodología

El presente estudio hará uso de un paradigma hermenéutico con enfoque cualitativo, entendido como un “pensamiento vivencialista que intenta interpretar los sucesos por medio de una conexión entre conciencia, ser y sentimientos” (Hernández, Fernández & Padrón, 2014, p. 78). Además, brinda conocimientos de la realidad por medio de métodos que no separen al hombre de su medio, lo que permite analizar los significados de las sociedades y entender la construcción del conocimiento como una interacción de perspectivas. En palabras Hernández, Fernández & Padrón, (2014) “pretende recolectar las perspectivas y puntos de vista de los participantes, sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos” (p. 78). Con esto, dota los fenómenos de un sentido dentro de la investigación y con ellos explicar la realidad universal.

También, hace uso de un diseño descriptivo, ya que pretende “medir o recoger información de manera independiente y, en ocasiones, conjunta sobre los conceptos o las variables del estudio” (Hernández, Fernández & Padrón, 2014, p. 92). Intención biunívoca al objetivo de la presente investigación: analizar la afectación que tiene la literatura en la autorregulación emocional, en donde se relaciona la historia y el contexto de los participantes.

A su vez, tiene como método la etnografía performativa. Esta presenta una relación del sujeto con su entorno, con la vida misma y sus concepciones y pretensiones. Evidenciables por medio de manifestaciones manipulables y estéticas (Barad K. 2016). Todo estudio etnográfico es cultural, analiza al sujeto dentro de su realidad, representaciones e imaginarios. Como resultado, comprende las dinámicas del relacionamiento e interacción propias de un contexto humano. Lo performativo lo expresa dentro de la corporeidad y lo hace consiente. En la investigación, la etnografía performativa dará cuenta de cómo la literatura representa las realidades humanas, lo que genera una racionalización y adaptación de los juicios valorativos y, por consiguiente, de las emociones morales (Nussbaum 2008).

El estudio se realiza con 16 estudiantes, puesto que son el número total de los estudiantes en el grado quinto de la institución educativa Alfredo Montaña. Las otras instituciones tienen mayor población, lo que hace necesario equiparar la muestra para evitar variables que pueden alterar la interpretación de los datos y oscurecer la discusión. Las edades de los participantes oscilan entre los 10 y 13 años, siendo un rango paralelo en los entornos a abordar. En cuanto al género, no se estipula una diferenciación entre niños y niñas, pues se pretende reconocer la influencia de la literatura, no su correlación con las identidades sexuales. Es importante rescatar que el proceso de investigación aplica los protocolos éticos de confidencialidad, veracidad y sistematicidad, con el fin de establecer una fiabilidad de los datos e interpretaciones que aquí se enuncian. Todos los participantes firman un consentimiento informado en donde se especifica uso de la información y protocolos de reserva.

Los instrumentos que, por su afinidad con los objetivos y posturas teóricos, permiten recolectar datos objetivos y relevantes en el proceso de indagación son: la escala de autocontrol de Kendall y Wilcox (1979) (escala estandarizada que mide el nivel de autocontrol por medio de sentencias que son revisadas y evaluadas por el docente), la entrevista semiestructurada y la guía de observación.

En síntesis, el estudio toma el paradigma cualitativo con diseño descriptivo y método etnográfico performativo para abordar las emociones humanas, la autorregulación y la relación con la literatura, lo que genera un relacionamiento de categorías y factores en los participantes del estudio que deben ser medidos, observados y sistematizados para atender las particularidades y necesidades de cada comunidad educativa.

Tabla1:

Esquema de objetivos e instrumentos.

Pregunta de investigación	¿De qué manera afecta la literatura en el desarrollo de la autorregulación emocional desde sus contextos a los niños y niñas del grado quinto de las instituciones educativas María Auxiliadora (Andes), de Palomino (Bolívar) y Alfredo Bonilla (Jamundí)?
<i>Objetivos</i>	Instrumento
<i>Caracterizar las relaciones lector-texto expresadas por los niños y niñas durante la lectura de novelas breves.</i>	Entrevista semiestructurada.
<i>Diseñar un dispositivo a través del cual los niños y niñas asocien sus vivencias con las lecturas propuestas.</i>	Propuesto performativa y guía de observación.
<i>Medir el impacto que posee la literatura en la autorregulación emocional.</i>	Escala de autorregulación de Kendall y Wilcox (1979).

Instrumentos

El estudio tiene un momento de contraste, para el cual se hace uso de la escala de autorregulación de Kendall y Wilcox (1979) (Anexo 1), donde se presentan criterios de medición que responden a los componentes que Zimmerman (2000) describe en la autorregulación emocional. Sus características permiten agruparlos según la propuesta de autorregulación de la siguiente manera:

- Cognición (ítems 13, 9 y 24), pues representan actitudes que se relacionan con procesos de pensamiento e interpretación.
- Metacognición (ítems 1, 4, 6, 7, 14, 17, 29, 33 y 31), ya que evidencian manifestaciones reflexivas y autocríticas.
- Motivación (ítems 5, 8, 10, 18, 19, 28, 25 y 32), responden a interés y deseos propios del individuo en su contexto.
- Conducta (ítems 2, 3, 11, 16, 12, 15, 21, 22, 23, 26, y 29), pues denotan acciones puntuales que responden a una circunstancia.
- Contexto (ítems 20, 27 y 30), dado que se relacionan con el ambiente en el que se está inmerso.

La escala es una herramienta validada por la comunidad científica que permite simplificar la autorregulación en una serie de asertos que son perceptibles y comprobables. En pocas palabras, describen, en criterios positivistas, las características psíquicas de un sujeto. Los datos psicométricos son comparados antes y después del ejercicio performativo. Con esto se tiene una visión de contraste, lo que permite conocer si hay avances o pauperizaciones en el proceso.

Para continuar, se caracterizan las relaciones que se dan entre lector y texto. Acción necesaria en un estudio de interpretación, cuyo objetivo es construir una significación que surge del contexto del individuo lector, pero que se extrapola en una visión más holística del mundo (Zuleta, 1982). Para ello, usaremos la entrevista semiestructurada.

Guion de entrevista semiestructurada

1.	¿Qué parte de la novela te emocionó más? ¿por qué?
2.	¿Cuál personaje te gusto más? ¿Por qué?
3.	¿Qué enseñanza te dejó la novela?
4.	¿Qué momentos de tu vida te recuerda la novela? ¿Cómo actuaste en esos momentos? ¿Cómo actuarías ahora, después de leer la novela?
5.	Invéntate un final diferente para la novela

Esta se aplica durante de la lectura que, según las particularidades de cada comunidad de aprendizaje, podían ser guiada, individual o en voz alta. El dispositivo pretende establecer la implicación de los niños y niñas con la lectura, lo que permite evidenciar la interacción directa entre sujeto y texto. Momento donde el lector resignifica los conceptos, los acopla a sus realidades y confronta sus concepciones ideológicas. En voz de Todorov (1978), un estado en el que el lector construye su carácter por medio de integraciones del mundo literario y su percepción de la realidad.

A continuación, se usa la etnografía performativa como práctica escolar; es decir, herramienta educativa que permite, por medio de secuencias didácticas, diseñar una puesta en escena de las novelas “El coronel no tiene quien le escriba” de Gabriel García Márquez y “El viejo y el mar” de Ernest Hemingway. Las obras narrativas fueron seleccionadas por su concordancia con las tradiciones y entornos de las regiones. <<El viejo y el mar>> comparte similitudes con los entornos de Jamundí y Pinillos, mientras <<El coronel no tiene quien le escriba>> expone vivencias paralelas a las que se pueden observar en Andes. La intención es dotar la lectura de un plus empírico, donde los menores podrán descargar sus percepciones emotivas y narrar historias que, usando como base la estructura narrativa de las novelas, les conectan con sus realidades y les permiten comunicar sus impresiones y estructuras mentales. La literatura hace presencia como una representación del mundo real y, en consecuencia, una resignificación artística de las ideologías y experiencias humanas. En

palabras de Freire (2022), “la dramatización funcionará como codificación, como situación problematizadora a la que seguirá la discusión de su contenido” (p. 154).

Luego, las presentaciones teatrales son sometidas a una observación sistematizada, entendida como aquella que “determina con antelación las categorías a observar, las producciones o conductas que interesa registrar y establece mecanismos para su sistematización” (Anguera, 1988, pp.176). El objetivo de este instrumento es evidenciar la proximidad y estimulación emocional de los participantes durante las puestas en escena.

Guía de observación

Categoría	Aspectos observables	Ejemplos de expresiones	Criterios de registro
<i>1. Expresiones verbales</i>	Expresión de emociones mediante el lenguaje oral: - Ira - Tristeza - Vergüenza - Alegría - Temor	“¡Qué malvado!”, “¡Qué pesar!”, “¡Qué pena!”, “¡Qué risa!”, “¡Qué miedo!”	1. Frecuencia 2. Duración 3. Ejemplo narrado
<i>2. Expresiones no verbales</i>	Manifestaciones emocionales a través del cuerpo: - Ira - Tristeza - Vergüenza - Alegría - Temor	Puños cerrados, lagrimeo, ocultarse, sonrisa, esconderse	1. Frecuencia 2. Duración 3. Ejemplo narrado

<i>3. Interacción estudiante-docente</i>	Búsqueda de respuesta o validación ante la obra: - Aprobación - Censura	Miradas, afirmaciones, preguntas tipo “¿eso está bien?”	1. Frecuencia 2. Duración 3. Ejemplo narrado
<i>4. Interacción estudiante-estudiante</i>	Reacciones emocionales expresadas interrumpiendo la obra	Risas, gritos, comentarios entre compañeros	1. Frecuencia 2. Duración 3. Ejemplo narrado
<i>Observaciones generales</i>	Situaciones relevantes no incluidas en las categorías anteriores	Cualquier comportamiento llamativo no previsto	Narración libre

Resultados y hallazgos

La presentación de los resultados debe ser vista como un ejercicio interpretativo, ya que los datos están relacionados con el entorno de donde son extraídos y las emociones, como se ha referido anteriormente, provienen de un conjunto de vivencias y experiencias que llevan a relacionarse con un evento de manera diferente. Además, los datos, como los instrumentos, tienen en cuenta lo heteróclito de los territorios, lo que no permite una comparación en estricta norma.

Los resultados demuestran relaciones fuertes entre territorio, estudiante, emoción y autorregulación. Así como, una afectación directa entre literatura y autorregulación. Esto puede explicarse al entender la literatura como un lugar de encuentro cultural e histórico que pone al infante en conversación con la imaginación y su realidad, lo que produce nuevas formas de interactuar y entender la comunidad.

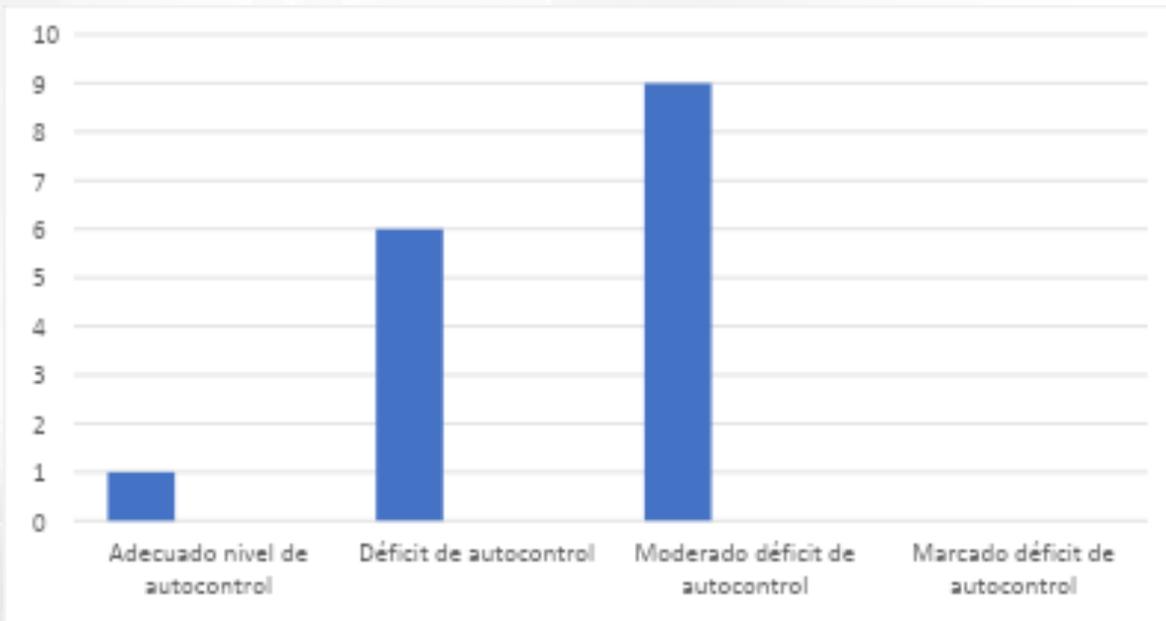
De ahí que, los resultados se enuncian por instrumentos, pues cada uno apunta a un objetivo determinado y ofrece una lectura particular de las realidades contextuales.

Escala de valoración del autocontrol de Kendall y Wilcox primera toma.

Gráfico

1:

Escala de autocontrol de Kendall y Wilcox primera toma Alfredo Montaña, Jamundí.



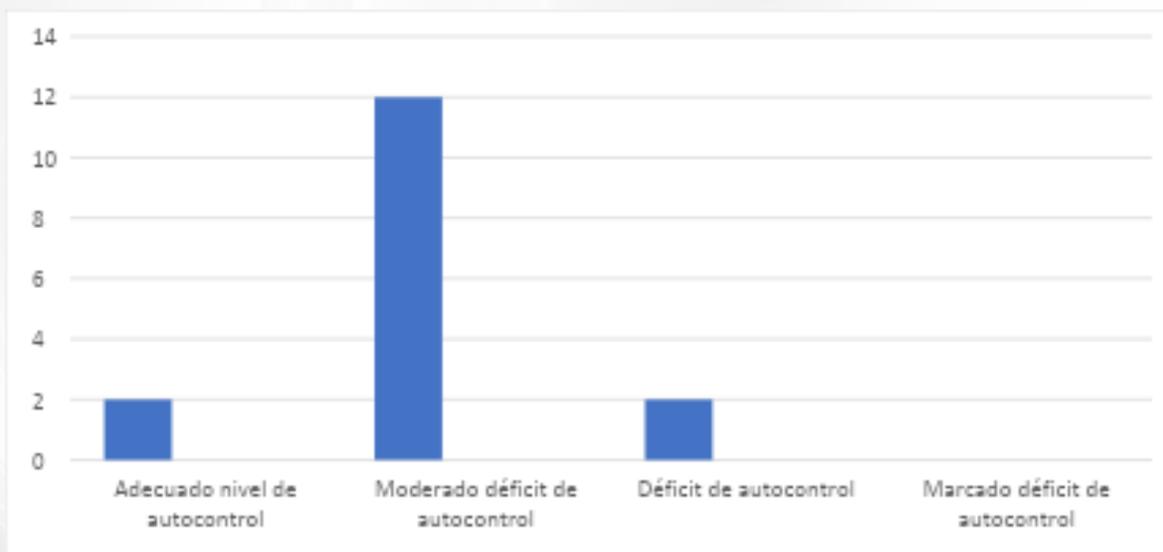
La Institución Educativa Alfredo Montaña (Jamundí, Valle del Cauca) presenta un número mayor de niños y niñas en los niveles de “déficit de autocontrol” y “moderado déficit de autocontrol”. Esto puede estar relacionado con el recrudecimiento de la violencia que experimenta la región, ya que los constantes momentos de zozobra producen temor constante. Los episodios de guerra y crueldad a los que la comunidad educativa se ve expuesta repercuten en el manejo emocional, generalmente en detrimento de su autorregulación.

Asimismo, la institución educativa, como centro de interacción, no es ajena a las necesidades sociales y contexto temporal de sus comunidades, lo que, según los momentos históricos, altera las formas de relacionarse y de ser en el aula.

Gráfico

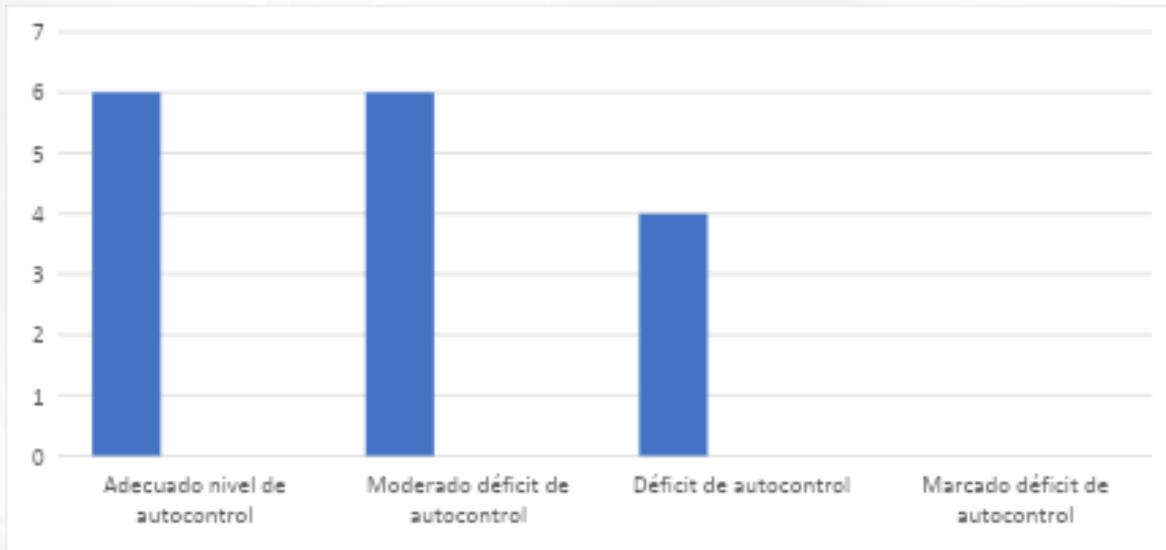
2:

Escala de autocontrol de Kendall y Wilcox primera toma María auxiliadora, Andes.



Por su parte, la Institución Educativa María Auxiliadora (Andes, Antioquia) presenta un número significativo de casos en “moderado déficit de autocontrol” (12 de los 16 posibles). Símil con los datos de la institución educativa anterior; sin embargo, no se presentan vivencias comparables. Por tanto, la explicación debe estar relacionada con la idiosincrasia, que surge de la condición de urbano y comercial del municipio, el ritmo de vida y la constante competencia económica que requiere de ciudadanos más activos, pero conscientes de su entorno y necesidades. Andes, como cualquier municipio antioqueño, presenta una urdimbre de culturas arrieras y agrícolas, donde la impulsividad y la pujanza resaltan y determinan la personalidad de sus vecinos.

Los apartados de “adecuado nivel de autocontrol” y “déficit de autocontrol” hacen presencia con una cantidad menos frecuente, lo que no menoscaba su relevancia, pero puede ser interpretado como una variable esperada. La condición humana está permeada por facturas diversos y en los que relacionan una multitud incontrolable de factores.

Escala de autocontrol de Kendall y Wilcox primera toma Institución Educativa de Palomino, Pinillos.

En cuanto a la Institución Educativa de Palomino (Pinillos, Bolívar) se observa una mayor presencia en “adecuado nivel de autocontrol”. Esto podría estar influenciado por prácticas culturales locales, como la tradición de actividades sociables y festivas que parecen facilitar la autorregulación emocional en este contexto. En este territorio lo privado se hace público, facilitando la convivencia y la mediación de conflictos. La autorregulación es primordial para habitar en comunidad, imperativo en las zonas costeras del atlántico. Sin embargo, los niveles de moderado déficit de autocontrol y déficit de autocontrol son perceptibles. Una posible explicación a esto es su misma identidad carnavalesca, en donde la música y la fiesta son constantes y en continua evocación.

Segunda toma de la escala de autorregulación de Kendall y Wilcox

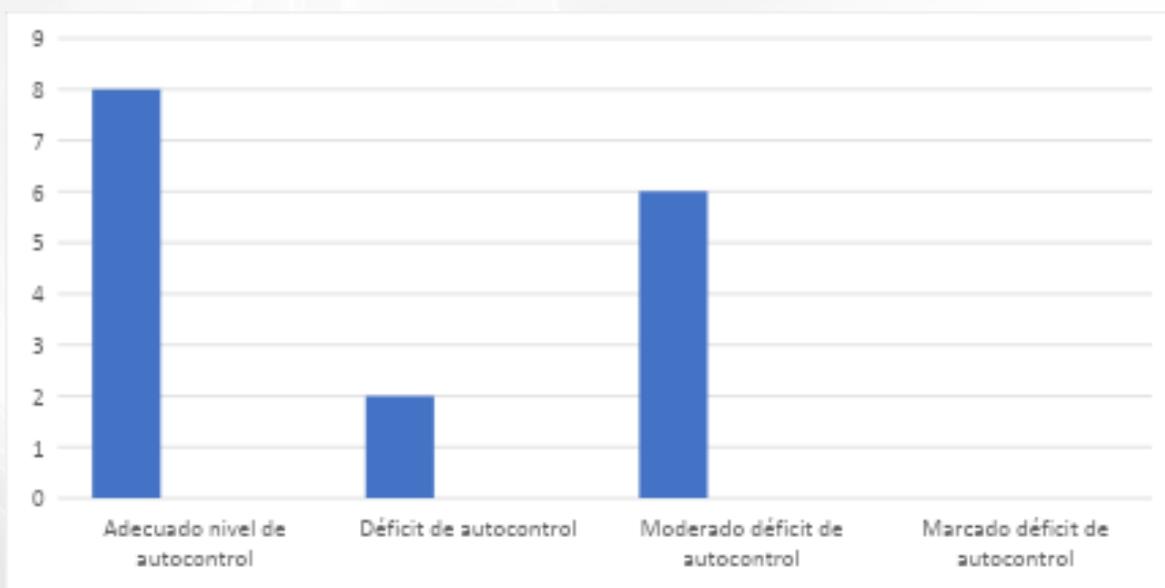
La segunda toma de la escala de valoración se realizó posterior a la lectura y aplicación del dispositivo performativo. Esta encuentra variaciones con relación a la medición anterior,

generalmente en aumento del nivel de autorregulación frente a la primera toma. Por esto, es correcto afirmar que la lectura y su dinamización posee un impacto significativo en la autorregulación emocional de los niños y niñas participantes.

Gráfica

4.

Resultados segunda toma Institución Educativa Alfredo Montaña, Jamundí

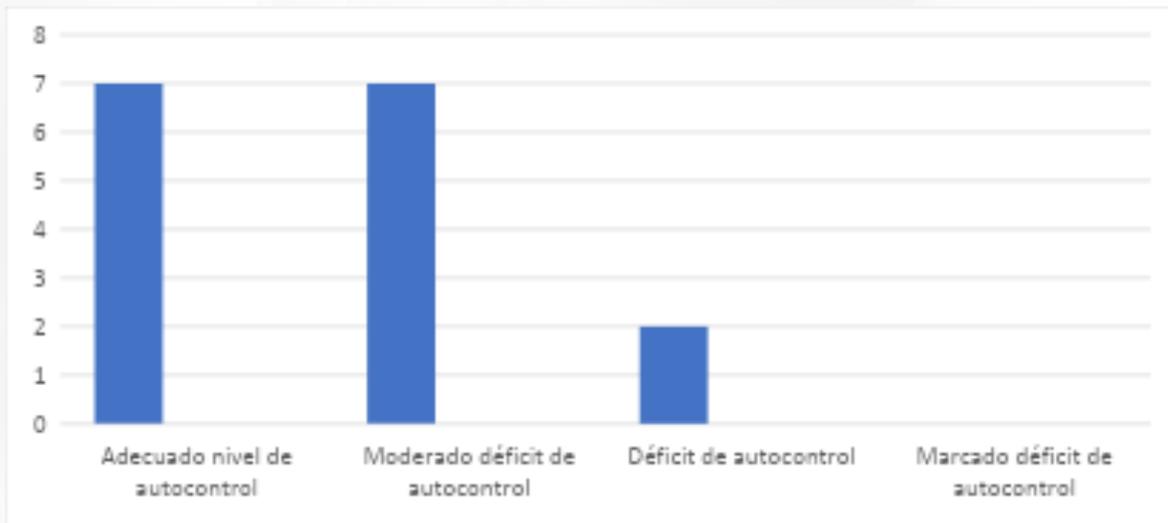


La comunidad educativa participante de la Institución Alfredo Montaña experimentó un aumento en “adecuado nivel de autocontrol”, lo que se debe a la interacción con otros elementos culturales, pues la lectura brindó un nuevo conjunto de posturas que dialogan con los prejuicios. La literatura no impactó en la sociedad en general, pero si permitió el descubrimiento de mundos similares en donde la narración prepara para actuar de maneras diferentes en la comunidad.

Gráfica

5.

Resultados segunda toma Institución Educativa María Auxiliadora, Andes.

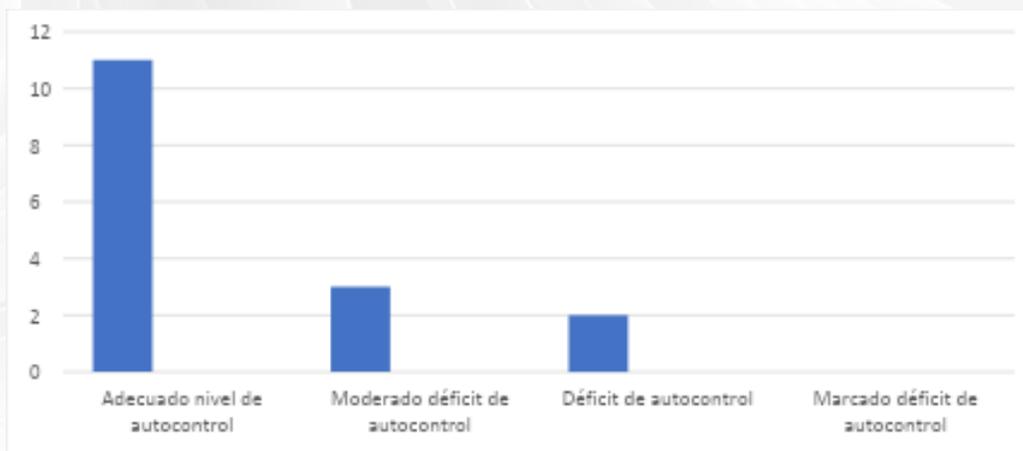


Asimismo, la Institución María Auxiliadora presenta un aumento considerable en “adecuado nivel de autocontrol”, reduciendo el nivel de “moderado déficit de autocontrol” y “déficit de autocontrol”. Por lo visto, la variación obedece a la implicación, pues los niños referenciaron asumir actitudes de los personajes en su cotidianidad, lo que transforma las actitudes instintivas y naturales en respuestas más racionales y acordes con patrones asertivos de comportamiento.

Gráfica

6.

Resultados segunda toma Institución Educativa de Palomina, Pinillos.



Al respecto, la Institución Educativa de Palomino también advierte un cambio en la medición inicial. Allí, el ítem “adecuado nivel de autocontrol” aumenta. Por lo que, si bien la cultura de esta región aparentemente beneficia los niveles de autorregulación, la intervención de mundos ficticios que estimulen la sensibilidad beneficia el comportamiento infantil y mejora los contextos en los que el menor se desenvuelve.

En síntesis, la lectura retoma los elementos contextuales, potencia aquellos que repercuten en la autorregulación y exponen al menor a nuevos horizontes. Es un encuentro dialéctico entre los imaginarios y las vivencias narrativas que, al ser resuelto, beneficia los patrones conductuales y mejora las respuestas asertivas a estímulos inesperados. Por consiguiente, “los niños y niñas encontraron en la literatura una forma de proyectar sus visiones. En palabras de Todorov (1978), “una simbolización, que es ya una apropiación de las cosas, por lo tanto, una acción sobre ellas (p. 340)”. En otras palabras, los niños y niñas leían, se apropiaban de los juicios valorativos de los personajes, produciendo una confrontación dialéctica con sus propias preconcepciones, cuya solución modificó su forma de entender, regular y responder a un estímulo.

Entrevista semiestructurada. (E.S.)

La entrevista semiestructurada tiene como fin caracterizar las relaciones que surgen entre lector y obra. Estas se articulan desde las categorías de emoción, literatura y autorregulación, derivando en otras subcategorías que develaban vivencias sociales, imaginarios morales y episodios históricos. Por esto, se deben reconocer las individualidades y situaciones que envuelven las manifestaciones, pues los axiales son hermenéuticos e individuales. Ergo, identifican las construcciones previas de los niños y niñas.

Tabla

2.

Caracterizaciones presentes en la entrevista semiestructurada de la Institución Educativa Alfredo Montaña (Jamundí) con relación al concepto de emoción.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Caracterización</i>	<i>Frecuencia</i>
Emoción	Moral	Injusticia	3
		Esperanza	2
		Resiliencia	1
		Maldad	4
	Social	Empatía	2
		Injusticia	4

Nota. Estas subcategorías son extraídas de las entrevistas semiestructuradas con los 16 estudiantes de cada institución educativa. La “injusticia” se referencia en dos subcategorías debido a que en lo moral responde a un juicio de valor, mientras en la subcategoría social responde a los hechos y acontecimientos que son desiguales frente a los otros.

En Jamundí, por ejemplo, las respuestas que estaban en la categoría de emoción se derivaron, en mayor número, con subcategorías que enuncian negatividad y disconformidad. Nada extraño si se conoce la situación que envuelve el territorio en la actualidad, donde el conflicto armado y la violencia son permanentes y permean las realidades íntimas de los estudiantes.

Tabla

3.

Caracterizaciones presentes en la entrevista semiestructurada de la Institución Educativa Alfredo Montaña (Jamundí) con relación al concepto de literatura.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Caracterización</i>	<i>Frecuencia</i>
Literatura	Personajes	Implicación	3
		Simbolismo	2
		Alegoría	2
	Discurso	Implicación	7

		Simbolismo	1
		Alegoría	1

Nota. El hecho de tener las mismas caracterizaciones obedece a la subcategoría. Esta podía enunciar episodios similares, pero su focalización podía diferenciarse en el personaje o en el discurso narrativo.

Por otra parte, y desde la categoría de literatura, subcategorías de personajes y discurso, se encontró una fuerte inclinación a la implicación, seguida del simbolismo y, por último, la alegoría. Esto devela una fuerte conexión entre libro y lector. Los niños y niñas usan la narración para plasmar sus deseos, vivencias y cotidianidad. La literatura retoma su función ficcional y brinda una alternativa de identificación a la sincronía del estudiantado. Situación que no es ajena a los otros territorios, donde, aunque no se pretende la comparación, hay un punto de unión entre los contextos, los cuales siendo diversos encuentran en las narrativas una forma de expresión sensible y artísticas.

Tabla

4.

Caracterizaciones presentes en la entrevista semiestructurada de la Institución Educativa Alfredo Montaña (Jamundí) con relación al concepto de autorregulación.

Categoría	Subcategoría	Caracterización	Frecuencia
Autorregulación	Contexto	Pesca	6
		Río	5

A continuación, la categoría de autorregulación, subcategoría contexto, ubica en las referencias territoriales su nicho. Las expresiones que mencionan la pesca son las más referidas por los estudiantes en Jamundí, lo que es un índice de como la ambientación de las narrativas permiten una conexión con el lector. Esto facilita que la cognición tenga mayor estimulación y el sujeto posea mayor preparación para enfrentarla cotidianidad.

Tabla 5.

Caracterizaciones presentes en la entrevista semiestructurada de la Institución Educativa de Palomino con relación al concepto de emoción.

Categoría	Subcategoría	Caracterización	Frecuencia
Emoción	Moral	Injusticia	3
		Heroísmo	3
		Resiliencia	2
	Social	Comunidad	6
		Resiliencia	2
		Injusticia	2
		Compasión	1
		Gratitud	1

Nota. la resiliencia aparece en las dos subcategorías, el motivo de esto es su apreciación. En la moral es un estado evaluativo de lo que puedo superar como individuo, mientras en lo social se menciona como una posibilidad de recuperación comunitaria.

Como siguiente punto, La institución Educativa de Palomino (Bolívar) desde la categoría emoción, subcategorías moral y social, presenta caracterizaciones enfocadas a lo comunitario (comunidad, heroísmo, compasión y gratitud). Particularidades que son inmanentes del entorno caribeño. El folclor y el compañerismo son referencias consuetudinarias. El sujeto se construye desde la socialización, lo que puede explicar que las menciones más frecuentes estén vinculadas a la alteridad. Empero, “injusticia” sigue siendo un elemento reiterativo en los hallazgos, lo que no es extraño en un país como Colombia, donde las condiciones de vulnerabilidad no son ajenas a los niños y niñas y que se agudiza en las zonas periféricas.

Tabla**6.**

Caracterizaciones presentes en la entrevista semiestructurada de la Institución Educativa de Palomino con relación al concepto de autorregulación.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Caracterización</i>	<i>Frecuencia</i>
Autorregulación	Contexto	Pesca	9
		Río	1
		Objetos (reloj)	1
		Ambiente del hogar	1

Desde la categoría de literatura se sintetizan los hallazgos de la vivencia común, donde la literatura concita reacciones similares en los lectores de cualquier región. Se hace salvedad en el simbolismo, pues presenta el mayor número de referencias en esta característica, lo que se puede explicar por la tradición cultural, pues las composiciones musicales, propias de este contexto, son ricas en lenguajes literarios. Como resultado, hay una predisposición en los jóvenes al uso de figuras literarias y representaciones metafórica de la realidad.

Tabla 7.

Caracterizaciones presentes en la entrevista semiestructurada de la Institución Educativa de Palomino (Bolívar) con relación al concepto de literatura.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Caracterización</i>	<i>Frecuencia</i>
Literatura	Personajes	Implicación	3
		Simbolismo	2
		Alegoría	2
	Discurso	Implicación	6
		Simbolismo	2
		Alegoría	0

Prosiguiendo, en la categoría de autorregulación, subcategoría contexto, los regionalismos aparecen como característica dominante, en este caso la pesca. Situación nada extraña si se tiene en cuenta que es una de las fortalezas económicas de la región. El hecho de que las novelas escogidas se desarrollen en espacios costeros puede influir en las identificaciones contextuales que presentan los lectores, más aún cuando su entorno natural es parecido.

Tabla 8.

Caracterizaciones presentes en la entrevista semiestructurada de la Institución Educativa de María Auxiliadora (Andes) con relación al concepto de autorregulación.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Caracterización</i>	<i>Frecuencia</i>
Autorregulación	Contexto	Pesca	0
		Río	0
		Objetos (reloj)	6
		Ambiente del hogar	10

Por la parte de Andes, Institución Educativa María Auxiliadora, la categoría de autorregulación presenta variación significativa en ambiente del hogar seguido por objetos. Esto Situación que se relaciona con la relevancia que tiene la familia en la cultura antioqueña, donde el hogar y su sustento es un imperativo. No obstante, se referencia una desconexión con el territorio, lo que es plausible si se entiende que Antioquia presenta una urbanización masiva, perdiendo su identidad rural.

Tabla 9.

Caracterizaciones presentes en la entrevista semiestructurada de la Institución Educativa María Auxiliadora (Andes) con relación al concepto de literatura.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Caracterización</i>	<i>Frecuencia</i>
Literatura	Personajes	Implicación	3

		Simbolismo	2
		Alegoría	2
	Discurso	Implicación	7
		Simbolismo	0
		Alegoría	0

Desde lo literario, los datos respecto a la subcategoría personajes no varían. Sin embargo, la subcategoría Discurso presenta una fuerte inclinación a la implicación. El vínculo que se establece entre personajes y discurso relaciona realidades. Esto es una aquiescencia del impacto de la literatura en el desarrollo emocional de los niños y niñas. En las entrevistas, los niños relatan las experiencias de los actantes como suyas, declarando que la cultura paisa vive de la otredad, en donde lo que se relata se asume como propio y concita reacciones concordantes.

Tabla 10.

Caracterizaciones presentes en la entrevista semiestructurada de la Institución Educativa María Auxiliadora con relación al concepto de emoción

Categoría	Subcategoría	Caracterización	Frecuencia
Emoción	Moral	Injusticia	2
		Heroísmo	1
		Resiliencia	6
		Dignidad	1
	Social	Enojo	3
		Injusticia	1
		Resiliencia	1

Hechas estas salvedades, la categoría emoción subcategorías moral y social sí presenta diferencias significativas. Por ejemplo, la caracterización de “resiliencia” asume un rol

mayoritario, vinculándose con la visión de emprendedor y pujante de la comunidad antioqueña. Otro aspecto que se relaciona con los mismos adjetivos es el de “enojo”, el cual puede tener vínculo con la violencia y su arraigo en la territorialidad.

En razón a esto, las manifestaciones verbales de los jóvenes demuestran cómo la resistencia y la violencia se subsumen en un individuo, condicionando su interés y sus reacciones frente a los acontecimientos diarios.

Las emociones entonces tienen una carga historicista que se relaciona con criterios morales y sociales. Baste decir que las respuestas “el viejo y el mar me dejó de enseñanza el amor propio. A pesar de la soledad que tenía Santiago, se consolaba con una foto de su esposa que todavía conservaba en un baúl” (E.J.13) y “el coronel me gustó, pues él nunca se rendía para que le llegara esa pensión. Él no era grosero ni nada. Cuando no le llegaba él se iba tranquilo para la casa” (E.B.10) devienen de los territorios. La primera cita es de Jamundí, en donde el consuelo y la compañía son necesarios y deseados, mientras la segunda es de Bolívar, por eso la vida en comunidad y la ausencia de discordia resaltan en la respuesta. Con esto se comprueba que la validez de una emoción surge del contexto y la instrucción gregaria, más que de la adaptación natural del individuo.

Por su parte, la expresión “cuando mi padrastro... Digamos, él estaba trabajando normal. Mi padrastro fue a buscar la pensión y nunca se la dieron. Él trabajó toda la vida, hizo de todo, pero no le dieron su pensión. Eso nos dio rabia” (E.J.14) es un paralelismo con Todorov (1994), pues concuerdan en que la literatura “más allá del esparcimiento, de la curiosidad, de las sensaciones agradables y aterradoras es la exploración más total de la realidad universal” (49). En otras palabras, la literatura trasciende la hoja y ayuda a interpretar la realidad circundante, dotando de significado experiencias anteriores. Sumado a lo anterior, la cita “me recuerdan mucho los malos momentos que he pasado con mis padres y lo duro que se pone la situación. Esto hace que en la vida hay que luchar para seguir adelante” (E.B.8) es prueba de la transfiguración de vivencias y constructos históricos. El niño o niña asume como suyo

las actuaciones de la obra y sus personajes, desarrollando herramientas de afrontamiento y exégesis, lo que dota su ser de mecanismos de defensa y control (Todorov, 1978). Leer es una forma de educar, de entender la realidad universal y construir subjetividades.

Por otra parte, la afirmación “¡aprendí que a veces, aunque lo intentes mucho, las cosas no salen bien, como cuando a Santiago le roban el pez!” (E.A.7) devela un vínculo con la adversidad y la determinación, lo que no es otra cosa que una exploración inconsciente de las realidades que circundan y en la que se reconocen acontecimientos cotidianos. Al respecto, Zimmerman (2000) reconoce que "el contexto social y físico en el que un estudiante se encuentra juega un rol crucial en su capacidad para autorregular su aprendizaje. Los estudiantes no actúan de manera aislada, sino que dependen de las señales contextuales para ajustar sus estrategias de autorregulación" (p. 16). Por lo que la consciencia de las circunstancias y posibles acontecimientos permite manejar asertivamente la arbitrariedad. Si se entienden las posibilidades presentes, la finalidad no será inesperada, permitiendo un mejor control del ser frente a la situación.

En síntesis, las manifestaciones conectan episodios positivos y negativos, pero responden a relaciones motivadas por la lectura, estableciendo caracterizaciones que obedecen a experiencias previas del sujeto lector. Estas, como resultado, cambian las percepciones y emociones que dimanan del recuerdo. En palabras de Todorov (1978), en su libro los géneros discursivos, “la construcción del carácter es un convenio entre la diferencia y la repetición, acción realizada durante la lectura” (p.126) Es decir, leer tiene un componente psicologizante que influye en las actitudes del lector, quien puede, a largo aliento y por preconocimiento y repetición, definir nuevas formas de relacionarse con el medio.

Guía de observación ejercicio performativo (G.O).

La guía de observación es una complementariedad de la propuesta performativa. Esta pretende enunciar unos criterios para la construcción de un dispositivo que permita expresar las asociaciones entre las obras literarias y las realidades de los menores. Puesto que las

particularidades territoriales ejercen un rol primordial durante la construcción del dispositivo, no es extraño que la guía de observación encuentre mayor frecuencia en características estereotípicas de cada región: Antioquia con enojo, Bolívar con alegría y Jamundí con temor.

Tabla

11.

Indicadores observados durante la interpretación performativa.

<i>Institución</i>	Indicador
<i>Institución Educativa María Auxiliadora (Andes, Antioquia).</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas espectadores utilizan expresiones no verbales de ira durante la obra de teatro. • Los niños y niñas espectadores utilizan expresiones verbales de ira durante la obra de teatro.
<i>Institución Educativa de Palomino (Pinillos, Bolívar)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas espectadores interrumpen la obra de teatro de sus compañeros para expresar una emoción. • Los niños y niñas espectadores utilizan expresiones verbales de tristeza. • Los niños y niñas espectadores utilizan expresiones verbales de alegría. • Los niños y niñas espectadores utilizan expresiones no verbales de alegría durante la obra de teatro.
<i>Institución Educativa Alfredo Montaña (Jamundí, Valle del Cauca)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas espectadores buscan censura del docente durante la obra respecto a palabras o situaciones actuadas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas espectadores buscan aprobación del docente frente a lo observado y sus respuestas frente a lo visto. • Los niños y niñas espectadores utilizan expresiones verbales de temor. • Los niños y niñas espectadores utilizan expresiones no verbales de temor durante la obra de teatro.
--	---

Lo anterior permite responder a la intención de realizar un dispositivo performativo, el cual es posible si se tiene en cuenta un mecanismo de proyección realidad-obra, pues la performatividad es efectiva si se les permite a los menores dialogar con su historia y entorno. Al respecto, Zimmerman (2000) vaticina que "los entornos son los lugares en donde el sujeto se siente cómodo y al que remite sus intenciones y deseos" (p. 76). Paralelamente, Nussbaum (2001) afirma que "el entorno y las circunstancias en las que vivimos nos exponen a eventos que activan nuestras emociones, ya que estas reflejan nuestras valoraciones sobre lo que nos importa profundamente" (p. 34). Por lo tanto, el éxito de un dispositivo que movilice emocionalmente la lectura depende de la interlocución que haga el estudiante con su contexto, tal como se observa en las variaciones de frecuencia presentes en la guía de observación, en donde cada localidad respondía emotivamente a los acontecimientos que se relacionaban con su historia. Por ejemplo:

- La tristeza que tiene menor frecuencia en los estudiantes de E.B. Asunto esperable al hacer un reconocimiento de la cultura costeña, la cual es alegre y vivaz en su esencia.
- La mayor frecuencia de manifestaciones de ira la tienen los E.A., quienes están expuestos a una cultura competitiva y violenta, lo que probablemente, masifica esta emoción.
- El temor se evidencia con mayor frecuencia en E.J. Lo que puede estar vinculado con la violencia actual en el territorio.

A su vez, las mediciones presentan variaciones en los dos momentos comparados. Siendo correcto afirmar que los niños y niñas encontraron en la literatura una forma de proyectar sus visiones. En palabras de Todorov (1978), “una simbolización, que es ya una apropiación de las cosas, por lo tanto, una acción sobre ellas (p. 340)”. Mientras los niños y niñas leían, se apropiaban de los juicios valorativos de los personajes, produciendo una confrontación dialéctica con sus propias preconcepciones, cuya solución modificó su forma de entender un estímulo. Como evidencia las respuestas:

- “En el viejo y el mar, me hubiera gustado que el final se diera con la comunidad, esperando a Santiago con el gran pez” (E.B. 12).
- “En el viejo y el mar, el final sería más bonito si todas las personas le brindaron el apoyo al viejo para concluir su pesca, así el viejo cumplía con ese deseo” (E.B. 13).
- “Cuando mi papá se fue para España, yo siempre lo esperaba y quería verlo, pero él no volvió. Yo estaba muy triste y enojada. No quería hablar con mi mamá, tuve que ir al psicólogo. Pero ahora, aprendí que hay momentos en los que hay que aceptar y esperar que las cosas pasen. No todo puede ser como uno quiere” (E.A.1).
- “Del coronel no tiene quien le escriba aprendí que, aunque alguien esté enfermo, nunca, nunca, nunca podemos darle la espalda” (E.J.7).

En suma, los niños y niñas producen un ejercicio metacognitivo sobre su comportamiento anterior a la lectura de la obra, lo que relaciona el ejercicio de leer con las variaciones en las escalas de valoración de la autorregulación emocional aplicadas. Siendo posible afirmar que lectura y autorregulación presentan una relación causa-efecto.

Conclusiones

El ejercicio investigativo confirma la necesidad de una formación en competencias literarias. Al tiempo, permite abordar una situación problemática en el ámbito educativo: la autorregulación emocional. Los hallazgos muestran que el uso de la literatura impacta significativamente en la dinámica grupal, reduciendo conflictos y reacciones impulsivas en

los educandos. Por ello, es posible afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica una articulación entre el individuo y su contexto social, emocional y escolar. Como evidencia de esto, la escala de Kendall y Wilcox (1979) muestra una variación positiva, lo que indica una relación directa entre la lectura y el comportamiento.

Además, este proyecto proporciona herramientas pedagógicas, como el dispositivo performativo y las guías de observación, que facilitan la integración de la literatura en la enseñanza de la autorregulación emocional. Lo que permite a los docentes analizar la interacción entre la obra literaria y las realidades sociales de la comunidad educativa, influyendo tanto en el proceso lector como en la formación de sujetos con comportamientos más justos y prosociales.

De la misma forma, las entrevistas semiestructuradas revelan que la emoción no es una capacidad innata que se proyecta automáticamente sobre un estímulo, sino una construcción social que responde al contexto del estudiante. En este sentido, la escuela no opera de manera aislada, sino en constante interacción con la realidad del educando, quien aporta conocimientos y experiencias que influyen en su aprendizaje. La literatura, al representar ficcionalmente la realidad, se convierte en una herramienta mediadora para la comprensión y regulación emocional.

Los resultados muestran que las manifestaciones emocionales del estudiantado están influenciadas por su contexto histórico y territorial. Por ejemplo, la alegría, característica de entornos costeros como Pinillos, genera afinidad con episodios amenos en las obras literarias; el miedo, común en territorios con una historia de violencia como Jamundí, facilita la identificación con narrativas de incertidumbre y tragedia; y la tenacidad, propia de regiones antioqueñas, favorece una conexión más profunda con relatos que involucran desafíos y conflictos. Estos hallazgos sugieren que las obras literarias con las que los estudiantes pueden identificarse tienen un impacto más significativo en su autorregulación emocional, lo que resalta la importancia de considerar este factor en la formación literaria en general y en la creación de los planes de lectura en particular.

En síntesis, las emociones surgen de experiencias sensibles y repercuten en la autorregulación del estudiante. Respondiendo a la pregunta de investigación, la literatura, al ofrecer acceso a otros mundos y experiencias, permite un control de las emociones, favoreciendo la adaptabilidad del educando y, por ende, su capacidad de autorregulación. En este sentido, la literatura no solo impacta el desarrollo emocional, sino que también moviliza los juicios valorativos de los estudiantes, generando un diálogo entre sus construcciones identitarias y las experiencias literarias.

A pesar de los resultados positivos obtenidos, esta investigación presenta limitaciones importantes que deben ser consideradas. El enfoque cualitativo con diseño etnográfico performativo, aunque enriquecedor en términos de profundidad, limitan la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos. Por lo que, es importante entender que esta investigación es un modelo que puede ser replicable, mas no una descripción absoluta de valores. Asimismo, el uso de instrumentos estandarizados como la escala de Kendall y Wilcox podría no captar plenamente las complejidades emocionales de estudiantes inmersos en contextos culturalmente diversos, pero ayuda a evitar sesgos de opinión o estereotipos.

En este sentido, se sugiere que futuras investigaciones amplíen la muestra y diversifiquen los territorios, integren variables familiares y comunitarias, y desarrollen instrumentos de medición emocional adaptados a las particularidades socioculturales del estudiantado. También se recomienda realizar estudios longitudinales que permitan valorar los efectos duraderos de la literatura en la autorregulación emocional, así como explorar otros géneros literarios y formatos expresivos. Estas líneas de investigación permitirán consolidar un enfoque educativo que reconozca en la literatura una herramienta poderosa para la formación emocional crítica, situada y transformadora.

Finalmente, se resalta la importancia de considerar las particularidades de las regiones y las instituciones educativas al diseñar estrategias pedagógicas que integren la literatura y la educación emocional. Para lograrlo, es fundamental que la enseñanza literaria se relacione con las vivencias del estudiantado y responda a sus necesidades emocionales, garantizando

así un aprendizaje significativo y contextualizado. A su vez, la escuela debe fortalecer la enseñanza de la Literatura, pues queda comprobada su importancia en el desarrollo emocional, objetivo primordial del sistema educativo.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., & Molero, D. (2020). Educación emocional en la orientación y tutoría universitaria. En A. Pantoja (Coord.), *Buenas prácticas en la tutoría Universitaria* (pp. 131-150). Síntesis.
- Denzin, N. K. (2003). *Performance ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: Estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(5), 1–34.
- Fernández-Berrocal, Pablo, Cabello, Rosario, Gómez-Leal, Raquel, Gutiérrez-Cobo, María José, & Megías-Robles, Alberto. (2022). Nuevas tendencias en la investigación de la Inteligencia Emocional. *Escritos de Psicología (Internet)*, 15(2), 144-147. Epub 01 de mayo de 2023. <https://dx.doi.org/10.24310/epsiescpsi.v15i2.15842>
- Friere P., (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Gardner, H., (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Gutiérrez, R. (2021). *Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres. análisis de contenido. Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*, 171 (04). 65-83. Recuperado de: [entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres. análisis de contenido \(uclm.es\)](https://www.uclm.es/~uclm/psicologia/psicologia/entrevistas-estructuradas-semiestructuradas-y-libres-analisis-de-contenido).
- Hauser, M. D. (2008). *La mente moral: Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Paidós Ibérica.

- Hernández, R., Fernández, C., & Padrón, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. Recuperado de: [Metodología de la Investigación -sampieri- 6ta EDICION.pdf - Google Drive](#).
- Kendall, P. y Wilcox, L. (1979). *Self-control in children. Developmental of a rating scale*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1010-1029.
- Knuuttila, S. (2004). *Emotions in Ancient and Medieval Philosophy*. New York: Oxford University Press.
- Mejía-Flores, M., Sánchez-Manobanda, K., & Morales-Gómez de la Torre, M., (2023). La educación afectiva para el desarrollo de la inteligencia emocional. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 136 - 147, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2267>.
- MELAMED, A. F., (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (49), 13-38.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Ministerio de educación nacional. Recuperado de: [lineamientos-curriculares-de-lengua-castellana.pdf \(socialhizo.com\)](#).
- Nussbaum, M. (1996). Aristotle on Emotions and Rational Persuasion. en A. Rorty (ed.), *Aristotle's Rhetoric* (pp. 303-323). Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Las emociones políticas: Por qué el amor es importante para la justicia*. Paidós.
- Todorov, T (1978). *Los géneros del discurso*. Waldhuter editores.
- Todorov, T. (1994). *La conquista de América: El problema del otro*. Siglo XXI Editores.
- Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. Premia editora de libros s.a.
- Zimmerman, B. (2000) *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*. En M. Boakerts, P. Pintrich y M Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, Academic Press, p. 13-39.



Discimus. Revista Digital de
Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.

Weili Xie

Estudio comparativo del patrón de las "tres liebres con orejas unidas" de las grutas de Dunhuang Mogao y el motivo del "Pajarita Nazarí" del Palacio de la Alhambra: Un análisis desde la perspectiva de la composición plana del diseño.

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/08>

Fecha de Recepción: **31-10-2024**

Fecha de Aceptación: **30-06-2025**

Fecha de publicación: **20-07-2025**

Como Citar: XIE, W. (2025). Estudio comparativo del patrón de las "tres liebres con orejas unidas" de las grutas de Dunhuang Mogao y el motivo del "Pajarita Nazarí" del Palacio de la Alhambra: Un análisis desde la perspectiva de la composición plana del diseño. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 168-198. <https://doi.org/10.61447/20250630/08>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Estudio comparativo del patrón de las "tres liebres con orejas unidas" de las grutas de Dunhuang Mogao y el motivo del "Pajarita Nazarí" del Palacio de la Alhambra: Un análisis desde la perspectiva de la composición plana del diseño.

Comparative Study of the "Three Hares with Joined Ears" Pattern from the Mogao Caves of Dunhuang and the "Nasrid Origami Bird" Motif from the Alhambra Palace: An Analysis from the Perspective of Flat Design Composition.

Autor: Weili Xie¹
Universidad de Granada. España.

Resumen

Este artículo utiliza como ejemplos el patrón de las "tres liebres con orejas unidas" de Dunhuang Mogao y el "Pajarita Nazarí" del Palacio de la Alhambra. En primer lugar, se analiza el origen de estos patrones y los métodos de su creación. A lo largo del estudio de las técnicas de elaboración de ambos patrones, explorarán sus similitudes. Integrando el concepto de "*figuras de variación*" en la composición plana, se desarrollará una serie de propuestas creativas basadas en estas dos formas. A través del análisis de las "tres liebres con orejas unidas" y el "Pajarita Nazarí", se pueden obtener valiosas inspiraciones aplicables a la enseñanza del curso de diseño.

Palabras clave

La Pajarita Nazarí, Las tres liebres con orejas unidas, Figuras de variación, composición plana, Alhambra, Dunhuang Mogao.

Abstract

This article uses as examples the "Three Hares with Joined Ears" pattern from Dunhuang Mogao and the "Nasrid Bowtie" from the Alhambra Palace. First, it analyzes the origin of

¹ Estudiante doctorado de UGR (Facultad bellas artes) Lineas de investigación: Dibujos de Dunhuang Mogao y dibujos en azulejos Andaluces: estudio comparativo y creación de diseños contemporáneos.

these patterns and the methods of their creation. Throughout the study of the techniques used to craft both patterns, their similarities are explored. By integrating the concept of "variation figures" in flat composition, a series of creative proposals based on these two forms is developed. Through the analysis of the "Three Hares with Joined Ears" and the "Nasrid Bowtie," valuable insights can be drawn that are applicable to the teaching of design courses

Keywords

The Nasrid Bowtie, The Three Hares with Joined Ears, Variation Figures, Flat Composition, Alhambra, Dunhuang Mogao.

Resumo

Este artigo utiliza como exemplos o padrão das “três lebres com orelhas unidas” de Dunhuang Mogao e a “Gravata-Borboleta Nasrida” do Palácio de Alhambra. Em primeiro lugar, analisa-se a origem desses padrões e os métodos utilizados em sua criação. Ao longo do estudo das técnicas de elaboração de ambos os padrões, exploram-se suas semelhanças. Integrando o conceito de “figuras de variação” na composição plana, será desenvolvida uma série de propostas criativas baseadas nessas duas formas. Por meio da análise das “três lebres com orelhas unidas” e da “Gravata-Borboleta Nasrida”, podem ser obtidas valiosas inspirações aplicáveis ao ensino em cursos de design.

Palavras-chave

A Gravata-Borboleta Nasrida, As Três Lebres com Orelhas Unidas, Figuras de Variação, Composição Plana, Alhambra, Dunhuang Mogao.

Introducción

El objeto de estudio de este artículo es muy específico: los patrones de las "tres liebres con orejas unidas" y la "Pajarita Nazarí".

Las "tres liebres con orejas unidas" son un patrón representativo de las grutas de Dunhuang Mogao.

Según el texto de Chen Zhengwang y Peng Yanping, *Reconsideración del origen del motivo de los tres conejos con orejas compartidas en las grutas de mogao desde la perspectiva del intercambio cultural entre oriente y occidente*:

La investigación del académico británico Andrew Sue y Chris Chapman, en su *libro* *The Three Hares: A Curiosity Worth Regarding*, los autores han documentado la presencia generalizada del motivo de las tres conejos con orejas unidas en distintas regiones del mundo, y lo consideran un diseño de carácter universal. Asimismo, plantean la posibilidad de que dicho motivo haya sido influenciado por la cultura sogdiana o sasánida. (Chen & Peng, 2020, p. 170).²

Zhao Yanlin menciona en su artículo *Ejemplos de la difusión de la cultura china hacia Occidente: la propagación del motivo de "los tres conejos que comparten orejas" en Dunhuang*, el Sr. Guan Youhui, señala que las "tres liebres con orejas unidas" podrían haber llegado a Dunhuang desde regiones de Occidente y Asia Central. (Zhao, 2023, p. 178). Esta información se basa en *Dunhuang shiku quanji: Tu'an juan (shang)* (Colección completa de las grutas de Dunhuang: Volumen de motivos – primera parte), una publicación especializada en el arte mural chino realizada por Guan Youhui. En este libro, se menciona que "el patrón de conejo en Zaojin (techumbre decorativa) de las cuevas budistas puede ser un símbolo de 'longevidad y buena fortuna'" (Guan, 2003, p. 154).

² Chen Zhengwang (2020) cita el trabajo de Andrew Sue, Chris Chapman y Tom Glivis (2004), titulado *Explorando el misterioso viaje de las tres liebres*, incluido en *Resúmenes de la Conferencia Académica Internacional sobre Estudios de Grutas de 2004* (pp. 179–180), publicado por el Instituto de Estudios de Dunhuang.

Zhao Yanlin, en su artículo, resume una tabla que incluye el motivo de “las tres liebres con orejas compartidas” que apareció desde el siglo IX hasta el siglo XV en regiones de Asia Central, Asia Occidental y Europa. La tabla presenta también los soportes de estos motivos y los lugares donde actualmente se conservan. Por ejemplo, menciona que alrededor del año 1200 apareció el motivo en un jarrón islámico que se conserva en San Petersburgo, y que aproximadamente hacia el año 1100 también apareció en un vidrio islámico actualmente en Berlín, Alemania (Zhao, 2023, p. 179).³

Por lo tanto, las "tres liebres con orejas unidas" son una evidencia del intercambio comercial en la antigüedad, lo que les otorga un gran valor de estudio. por lo que suponemos que tiene similitudes con algunos patrones decorativos geométricos del Palacio de la Alhambra en España.

Este artículo selecciona el patrón representativo de la Alhambra, la "Pajarita Nazarí", y, combinando conceptos de composición plana, se comparará con el patrón de las "tres liebres con orejas unidas", buscando similitudes en su estructura. El objetivo de este estudio es explorar métodos creativos interesantes que puedan aplicarse en la enseñanza de la composición plana.

A través de la exploración de la forma de este patrón, se investigará primero cómo reproducirlo mediante técnicas de pintura geométrica moderna

Este artículo se divide en las siguientes tres partes:

1. Presentación del estado actual de la investigación sobre el patrón de las "tres liebres con orejas unidas", explicando los conceptos de composición plana que contiene. Se tomará como ejemplo el patrón de las "tres liebres con orejas unidas" de la cueva 407 de Dunhuang y se explicará cómo dibujarlo utilizando compás y regla.

³ La información presentada en la tabla de Zhao Yanlin se basa en el artículo de Andrew Sue, Chris Chapman y Tom Glivis (2004), titulado *Explorando el misterioso viaje de las tres liebres*, incluido en los *Resúmenes de la Conferencia Académica Internacional sobre Estudios de Grutas de 2004* (pp. 179–180), Instituto de Estudios de Dunhuang; así como en el libro de los mismos autores, *The Three Hares: A Curiosity Worth Regarding* (2016).

2. Introducción a la "Pajarita Nazarí" del Palacio de la Alhambra, y el método de dibujo de la "Pajarita Nazarí" según el profesor Manuel Martínez Vela.

3. Inspirándose en la obra "*Metamorfose II*" de Escher, se reflexionará sobre cómo permitir que los patrones de la "Pajarita Nazarí" y las "tres liebres con orejas unidas" se transformen mutuamente, buscando métodos creativos interesantes entre ambos para la enseñanza de la composición plana.

Revisión de la literatura

Existen investigaciones previas sobre el patrón de las "tres liebres con las orejas unidas", centradas principalmente en los símbolos y los significados, la combinación de elementos de diseño intercultural, y la aplicación de este patrón en el diseño.

En su artículo *La fusión del arte euroasiático, tomando como ejemplo tres conejos con orejas unidas*, Zhang Kaibo menciona, se ha planteado la hipótesis de que el motivo de los tres conejos con orejas compartidas podría haberse originado a partir de patrones tradicionales chinos, como el diseño de *tres peces con cabeza compartida* o los motivos de tipo espiral que representan a tres entidades en persecución cíclica. Además, un símbolo europeo con cierta semejanza formal, el trisceli (tres piernas en espiral), podría haber constituido otra posible rama en la evolución iconográfica del motivo de los tres conejos. (Zhang, 2021, p. 120)

En resumen, tomando como referencia la imagen de las "tres liebres con las orejas unidas" de Dunhuang, se puede establecer una conexión hacia el este con el motivo chino de los tres peces con cabeza compartida de la dinastía Han, y hacia el oeste con el símbolo de la Trinacria presente en la bandera de Sicilia. Estas similitudes sugieren que la difusión del motivo refleja un intercambio cultural entre Oriente y Occidente.

En el artículo de Kang Yunfei, *Investigación sobre la aplicación del patrón de las Tres Liebres con las orejas unidas en el diseño de vestuario*, se menciona que los diseñadores modernos utilizan métodos contemporáneos como la

descomposición y la reconstrucción para extraer patrones. Por ejemplo, se extraen los patrones de las “tres liebres con las orejas unidas” y un loto de ocho pétalos del patrón del zǎojǐng (techumbre decorativa) de la cueva 407, los cuales luego se organizan, descomponen, mezclan con otros elementos o se reconfiguran utilizando conceptos de diseño modernos. (Kang, 2022, p. 116)

El patrón *Pajarita Nazarí* de la Alhambra, a través de investigaciones previas, ha revelado métodos significativos de dibujo que son de gran relevancia para la enseñanza de la geometría.

El profesor Manuel, en su obra *La Alhambra con regla y compás*, explica cómo utilizar el compás y la regla para trazar el patrón *pajarita nazarí* sobre papel blanco. (Martínez Vela, 2017, pp. 81–84).

Por otro lado, los profesores Francisco Fernández Morales, Joaquín Valderrama Ramos y Antonio Fernández Juárez, en su libro *La Alhambra Matemática, la belleza de los caprichos nazaríes* (2021), demuestran cómo dibujar el patrón de *Pajarita* utilizando papel cuadriculado con triángulos equiláteros y compás. Señalan que el estudio de este patrón es crucial para la geometría y analizan la obra del artista Escher, *Lizard*, cuya inspiración proviene probablemente del *Pajarita nazarí*. Mencionan que probablemente le ayudaron a encontrar esta solución las dos visitas que realizó a la Alhambra, en 1926 y en 1936, y es probable que nuestro mosaico de pajaritas tenga algo que ver con ello, explorando los principios geométricos y matemáticos presentes en esta serie de obras. (Fernández Morales, Valderrama Ramos, & Fernández Juárez, 2021, pp.281-290).

El patrón de las "Tres liebres con orejas unidas" en las cuevas de Dunhuang Mogao.

Dunhuang Mogao

Dunhuang fue un importante centro comercial en la antigua Ruta de la Seda terrestre. Esta vía comercial comenzaba en Chang'an, la capital de la antigua China (actualmente Xi'an), y se extendía hacia el oeste a través de Asia Central, India y Persia, hasta llegar a Roma, en Italia. Durante el período de los Dieciséis Reinos (366-439 d.C.), los monjes budistas excavaron cuevas en los acantilados en las afueras de Dunhuang, donde pintaron murales y patrones decorativos, dando lugar a un gran número de cuevas budistas, conocidas hoy como las Grutas de Dunhuang Mogao.

Si Wenwen mencionó en su artículo *Análisis del motivo de las tres liebres con orejas unidas en la techumbre decorativa de las grutas de Dunhuang*, en estas cuevas, la parte más alta y central es el techo, conocido como Zǎojǐng. Los artistas lo decoraban con diversos patrones ornamentales, siendo el patrón de las tres liebres con orejas unidas uno de los ejemplos más representativos del Zǎojǐng en las grutas de Dunhuang Mogao. El autor también mencionó, Históricamente, el patrón de las "tres liebres con orejas unidas" ha aparecido en diversos sistemas religiosos, incluyendo el budismo, el cristianismo y el islam. Se han hallado representaciones de este patrón en iglesias medievales en Devon, Inglaterra; en fragmentos de cerámica egipcia de hace aproximadamente 1200 años (Si & Wang, 2023, pp. 229–230, 244).

Según el artículo *La fusión del arte euroasiático, tomando como ejemplo tres conejos con orejas unidas*, de Zhang Kaibo, En total, 17 techumbres decorativas (Zǎojǐng) y los murales de 4 cuevas en las grutas de Mogao en Dunhuang contienen representaciones del motivo de las tres liebres con orejas compartidas, distribuidas desde la dinastía Sui hasta el período de las Cinco Dinastías, abarcando, por ejemplo, las cuevas núm. 302, 305, 383, 397, 406, 407, 416, 420, 427 (Sui); 205, 144, 200, 237, 358, 468, 127, 139, 145, 147, etc (Tang); y 99 (Cinco

Dinastías). Entre ellas, la cueva 407 destaca por presentar el motivo con mayor dinamismo visual, gracias a una clara sensación de movimiento en la composición (Zhang, 2024, p. 114-116).

Zhang Kaibo también señala que el conejo, como símbolo cultural, posee significados y connotaciones diversas en distintas regiones y tradiciones religiosas. En China, se le atribuye un simbolismo relacionado con la fertilidad y la prosperidad. En el budismo indio, representa la creencia en la reencarnación a través de los tres tiempos (pasado, presente y futuro). En el Medio Oriente, el conejo también se asocia con la fertilidad, simbolizando abundancia y longevidad. En Europa, por su parte, puede vincularse con la resurrección o el renacimiento, evocando ideas de renovación y regeneración. (Zhang, 2024, p. 119).



Figura 1. Patrón de las “Tres liebres con orejas unidas” de la Cueva 407 de Dunhuang Mogao.

Adaptado de “Examples of the spread of Chinese culture to the West: The spreading of the pattern of ‘three rabbits sharing ears’ in Dunhuang” por Zhao, Y. (2023), Chinese Cultural Relics, p. 178, fig. 5.



Figura 2



Figura 3



Figura 4

Figura 2. Tres Liebres con Orejas Unidas en un Plato de la Antigua Irán. *Adaptado de La fusión del arte euroasiático, tomando como ejemplo tres conejos con orejas unidas. Observación literaria (p. 117), por Zhang Kaibo, 2024.*

Figura 3. Tres Liebres con Orejas Unidas en un Fragmento de Cerámica del Antiguo Egipto. Adaptado de *La fusión del arte euroasiático, tomando como ejemplo tres conejos con orejas unidas. Observación literaria* (p. 117), por Zhang Kaibo, 2024.

Figura 4. Motivo de las tres liebres en la réplica del techo de la sinagoga judía de Gwozdziec. Fotografía de Ruth Ellen Gruber. Recuperado de https://jewish-heritage-europe.eu/2016/11/02/the-three-hares-motif/?utm_source=chatgpt.com

Según el artículo *Ejemplos de la difusión de la cultura china hacia Occidente: la propagación del motivo de “los tres conejos que comparten orejas” en Dunhuang*, y de Zhao yalin, de acuerdo con la opinión del señor Yu Junxiong, Las tres liebres con orejas unidas en el zǎojǐng de Dunhuang representan a los Tres Budas de las Tres Vidas (Zhao, 2023, p. 174). Además, como se mencionó anteriormente, el investigador Zhang Kaibo también señala en su artículo que Yu Junxiong propuso una interpretación de la imagen de los tres conejos compartiendo orejas. Según Yu, el conejo es considerado una de las encarnaciones anteriores del Buda en el budismo, y los tres conejos representan a los Budas de los tres tiempos verticales y horizontales (Zhang, 2021, p. 115). Ambos autores mencionan que esta información proviene de un artículo de Yu Junxiong.⁴

Si Wenwen, en su artículo *Análisis del zǎojǐng de las tres liebres con orejas unidas en las Grutas de Dunhuang Mogao*, menciona que las tres liebres representan respectivamente el “pasado”, el “presente” y el “futuro”. Al igual que las orejas de las tres liebres están unidas y conectadas entre sí, el pasado, presente y futuro también están relacionados entre sí, lo cual se alinea con los conceptos de “causa y efecto”, “ciclo de causalidad” y “reencarnación” (Si & Wang, 2023, pp. 230).

⁴Yu Junxiong, *Exploración preliminar del patrón “Tres liebres con orejas unidas” en los techos decorativos de Dunhuang*, en *Actas del Congreso Internacional de Estudios de Cuevas* (2004), vol. 2, pp. 727–731, Shanghai: Ancient Books Publishing House. Citado por Zhao Yanlin (2023) y Zhang Kaibo (2024).

En su artículo "La idea de diseño y el espíritu estético del patrón de las "tres liebres con orejas unidas" de la Cueva de Mogao en Dunhuang", Sun Yunqing menciona que el patrón de las tres liebres con orejas unidas es similar a las técnicas estilísticas del "tres peces compartiendo cabeza" en el folclore chino, al patrón de las "tres bestias" en la tapa de los bronce del Período de los Reinos Combatientes, y al patrón de las "tres golondrinas" en las tejas de la dinastía Han (Sun, 2024, p. 47-48).



Figura 5

Figura 6

Figura 7

Figura 5. El patrón de las "tres golondrinas. (Dinastía Han). Adaptado de *El pensamiento de diseño y el espíritu estético del motivo de las tres liebres con orejas unidas en las grutas de Mogao*, por Y. Q. Sun, 2024, *Collections*, (2), p. 48.

Figura 6. El patrón de las "tres bestias. (Período de los Reinos Combatientes). Adaptado de *El pensamiento de diseño y el espíritu estético del motivo de las tres liebres con orejas unidas en las grutas de Mogao*, por Y. Q. Sun, 2024, *Collections*, (2), p. 48.

Figura 7. Tazón de porcelana blanca con diseño de tres peces compartiendo cabeza, dinastía Tang. Adaptado de *Motivos de peces en cerámica antigua*, Autor anónimo, 2019. Recuperado de https://www.sohu.com/a/339755970_100016529

Jiangli en su libro *Cuarenta días en Dunhuang* menciona que el profesor Hou Dun de la Academia de Dunhuang ha realizado una investigación exhaustiva sobre esta imagen. Desde la perspectiva del diseño estético, señala que el patrón "las tres liebres con orejas unidas" se asemeja a muchas formas vegetales y se alinea con la "espiral de Fibonacci", una forma que se encuentra ampliamente en la

naturaleza, como en la estructura de los tifones y la disposición de las semillas en el disco de un girasol (Jiangli, 2022, p. 302).

Desde el punto de vista de la composición bidimensional, los tres conejos, que solo tienen tres orejas, corren en una dirección de manera continua y cíclica. Las tres orejas, unidas, forman un triángulo equilátero.

El uso de la ilusión visual en el patrón "las tres liebres con orejas unidas"

El concepto de espacio de contradicción.

Según Rudolf Arnheim, en su obra *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*, el espacio contradictorio es un tipo de espacio que no sigue la lógica de la percepción tradicional (Arnheim, 1974).

Kazimir Malévich introdujo la noción de que los planos abstractos, dispuestos sobre una superficie bidimensional, podían generar un tipo de "espacio" que contravenía las leyes convencionales de la perspectiva y la representación tridimensional (Gómez Gutiérrez, 2016).

En síntesis, el concepto de espacios contradictorios desafía la lógica espacial tradicional y explora las posibilidades de superposición, colisión o combinación de espacios dentro de una obra bidimensional

Por lo tanto, el patrón "Las tres liebres con orejas unidas" puede ser considerado como un espacio de contradicción, principalmente en los siguientes aspectos:

Conflicto entre imagen y realidad:

Las tres liebres con orejas unidas lo que en realidad no se ajusta a la lógica biológica. Este diseño rompe con la lógica de la realidad, generando un contraste en la comprensión del espectador.

Contraste entre lo visual y lo psicológico:

Este diseño desafía la percepción intuitiva del espectador, provocando una reflexión que crea una sensación de confusión visual.

**Cómo dibujar el patrón de las "tres liebres con orejas unidas" con compás y regla:
un ejemplo del diseño en la Cueva 407 de Dunhuang Mogao.**

La siguiente imagen se presenta el proceso de elaboración del patrón de las "tres liebres con orejas unidas".

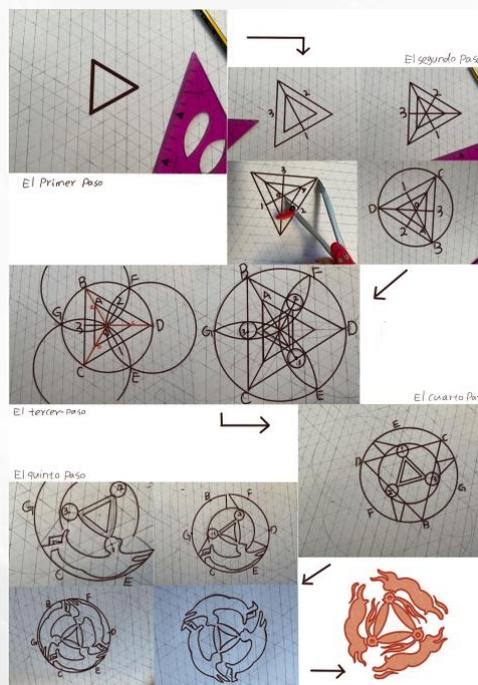


Figura 8. Pasos para dibujar el motivo de los tres conejos con orejas compartidas. Elaboración propia.

Primero, preparemos papel cuadrulado con un triángulo equilátero. Dibujaremos un triángulo equilátero que se utilizará para determinar la posición central del patrón.

En el segundo paso, dibuje un triángulo equilátero más grande alrededor del primero. Encuentre el punto medio de cada lado y conéctelo con los vértices del triángulo. Luego, usando el lado "a" como radio, trace un círculo en el exterior del triángulo, como se muestra en la figura.

En el tercer paso, dibuje círculos utilizando cada uno de los tres vértices del triángulo como centros, con "a", "b" y "c" como radios. Luego, con los puntos 1, 2 y 3 como centros, dibuje pequeños círculos utilizando la mitad del lado del triángulo equilátero en el papel cuadriculado como radio. Esto determinará la posición de las cabezas de los tres conejos. A continuación, dibuje un pequeño triángulo en el interior del triángulo grande, conectando los tres círculos, lo que permitirá definir la posición de las orejas de los conejos.

En el cuarto paso, se eliminan las líneas auxiliares innecesarias y se utilizan una cuadrícula de triángulos equiláteros, junto con dos círculos concéntricos, como apoyo para determinar la posición de los cuerpos de los tres conejos.

En el quinto paso, se esboza gradualmente la forma del cuerpo de los conejos utilizando las líneas auxiliares. Finalmente, se eliminan todas las líneas de apoyo, y así obtenemos el patrón de las tres liebres con orejas unidas.

La Pajarita Nasarí

La "Pajarita Nasarí" es uno de los patrones geométricos más conocidos del Palacio de la Alhambra. Está compuesta por líneas curvas que forman un diseño que se asemeja a una simple figura de un pájaro. Se utiliza en combinaciones monocromáticas o multicolores, destacando la fluidez de las líneas y la separación de los espacios.

Este patrón es un ejemplo de cómo la geometría islámica utiliza la repetición, la simetría y la combinación de formas geométricas para crear decoraciones intrincadas y visualmente armoniosas. Aunque el patrón puede parecer simple al observar una única pajarita, la combinación de múltiples pajaritas genera una compleja red de líneas y figuras secundarias. Esta técnica de superposición y entrelazado es típica del arte islámico, que busca crear una sensación de infinito y continuidad en sus diseños.

Según el libro “*La Alhambra con regla y compás*” , fue escrito por Manuel Martínez Vela, el autor mencionó que en Palacio de Comares de la Alhambra, a ambos lados del pórtico norte, podemos encontrar dos alhanías:

La parte baja de los muros está revestida por paños de alicatados de formas ondulantes cuyo colorido crea un ritmo de bandas oblicuas.El mosaico está compuesto de triángulos curvilíneos con estrellas y hexágonos en su centro, una figura conocida actualmente como la Pajarita Nazarí. (Martínez Vela, 2017, pp. 81).



Figura 9. Alicatados de Pajarita Nazarí del patio de Arrayanes de Comares. Adaptado de *Azulejos de la Alhambra*, Andalucía 360 Travel. Recuperado de <https://www.andalucia360travel.com/descubrir/azulejos-de-la-alhambra/>

Además, la Pajarita se puede encontrar en museo de Alhambra y el Baño de Comares. De acuerdo con la siguiente imagen, en los fragmentos conservados en el museo los centros están ocupadas exclusivamente por estrellas.



Figura 10. Cerámica del siglo XV-XVI. Dimensiones aproximadas: altura 37-40 cm; anchura 32-32,5 cm. Cerro del Sol, excavaciones Alhambra, Granada. Museo de la Alhambra. R.E. 4609; 4610. Información tomada del libro *Arte islámico en Granada, propuesto para un Museo de la Alhambra* (pp. 441-442).



Figura 11. Las Pajaritas del Baño de Comares. Foto tomada por el autor

En Sala de las Camas y la Sala Caliente de Baño, los alicatados están formado por Pajaritas de una sola pieza

Cómo se dibujan las Pajaritas Nazarí

En el libro *La Alhambra con regla y compás*, Manuel Martínez Vela explica detalladamente cómo se dibujan las Pajaritas Nazarí.

A continuación, se explica cómo usar un compás para dibujar una Pajarita Nasarí pequeña:

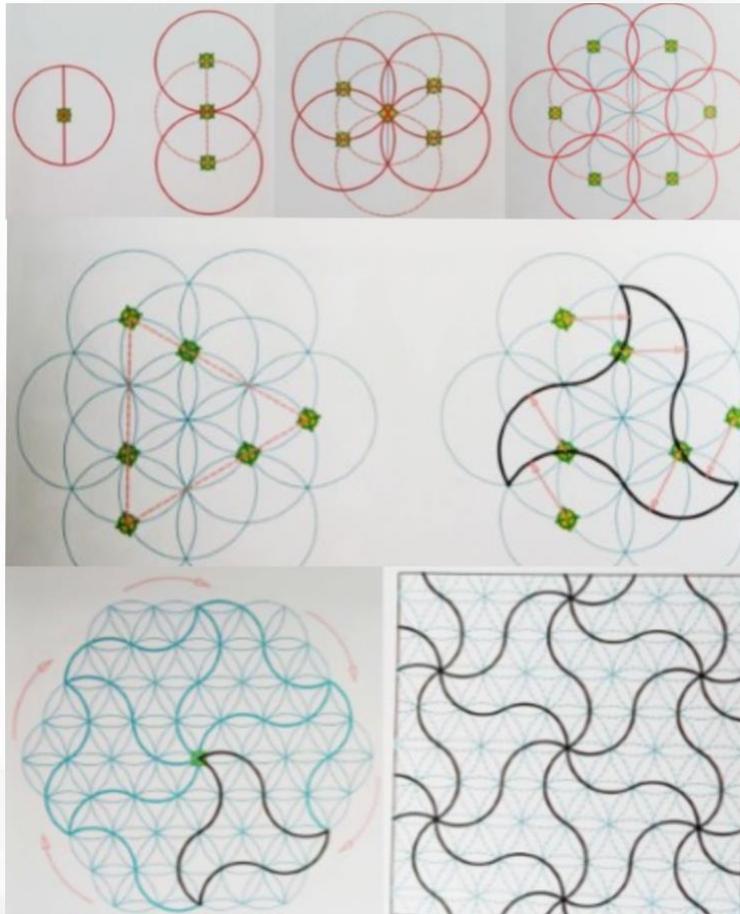


figura 12 : Los pasos del profesor Manuel Martínez Vela para dibujar "Pajarita Nasarí". Adaptado de *La Alhambra con regla y compás* (pp. 82–83), por Manuel Martínez Vela, 2010.

Partimos de una circunferencia con uno de sus diámetros, en nuestro caso en posición vertical.

1. Haciendo centro en los extremos del diámetro, trazamos otras dos circunferencias del mismo radio.
2. Trazamos cuatro nuevas circunferencias del mismo radio, tomando como centros los puntos de corte de las tres circunferencias anteriores.
3. Los puntos de intersección de estas circunferencias con las primeras determinan los centros de las seis nuevas circunferencias. Podríamos seguir repitiendo estas operaciones hasta cubrir el plano.

Obtenida la trama de circunferencias, debemos remarcar los arcos que forman el módulo. Para ello, en primer lugar, localizamos los centros necesarios.

4. La figura resultante es un triángulo de lados curvos, que, por sí sola, nos permite cubrir totalmente el plano, pues su forma deriva del triángulo equilátero.

A continuación, se explica cómo utilizar principios geométricos para repetir las Pajaritas Nasarí.

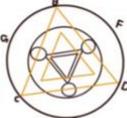
5. Aplicando giros de 60° sobre uno de sus vértices, obtenemos el desarrollo del mosaico.
6. Se puede extender hasta cubrir el plano en su totalidad (Martínez Vela, 2017, pp. 82-83).

El método de dibujo de la "Pajarita Nasarí" demuestra directamente que se ajusta al principio de repetición en la composición plana.

Estudio comparativo de las "tres liebres con orejas unidas" de la cueva 407 de Dunhuang Mogao y de la 'Pajarita Nasarí' del Palacio de Comares

A través del estudio de las técnicas de pintura del profesor Manuel, se observa que las líneas auxiliares que emplea para el dibujo de "Pajarita Nasarí" son muy similares a las líneas auxiliares que utilicé para crear el diseño de "Las tres liebres con orejas unidas". A continuación, se presenta una comparación entre las líneas auxiliares del diseño de "tres conejos con orejas" y las utilizadas por el profesor Manuel en "Pajarita Nasari". Se puede apreciar que, en el proceso de dibujo, ambos patrones utilizan líneas auxiliares circulares y, en el centro de estas líneas, se establece un triángulo equilátero.

Tabla 1. Comparación de las líneas auxiliares entre Las Tres Liebres con orejas unidas y la Pajarita Nazarí – parte 1.

Numero de paso	1	2	3	4	5	6
El proceso de dibujar el "Pajarita Nazarí"						
El proceso de dibujar el "tres liebres con orejas unidas"						

Nota. Elaboración propia.

A través de la comparación presentada en la Tabla 1, se puede observar claramente que en las líneas auxiliares del proceso de dibujo de *Pajarita Nazarí* y *tres liebres con orejas unidas* se repiten las superposiciones de círculos y el uso de triángulos equiláteros. Por ejemplo, en el tercer y cuarto paso de *tres liebres con orejas unidas*, se puede ver que mediante la superposición de cuatro círculos, se obtienen los puntos C, B y D, que forman un triángulo equilátero. Los puntos medios de los tres lados de este triángulo equilátero, es decir, los puntos 1, 2 y 3, determinan la ubicación de las cabezas de las tres liebres. En el quinto paso, al conectar los puntos 1, 2 y 3, se forma un pequeño triángulo equilátero en el centro de los círculos, cuyos tres lados definen las orejas de las tres liebres. En *Pajarita Nazarí*, en el cuarto y quinto paso, también se obtiene un triángulo equilátero a través de la superposición de círculos, que finalmente se transforma en la figura de *Pajarita Nazari*. En este sentido, los procesos de dibujo de ambas figuras son muy similares. Por lo tanto, el triángulo equilátero y los círculos son líneas auxiliares fundamentales en la estructura de los patrones de *tres liebres con orejas unidas* y *Pajarita Nazari*.

La diferencia entre ambos patrones radica en el orden de dibujo.

En el patrón *Pajarita Nazarí*, se comienza con el trazado de un círculo. Luego, al superponer varios círculos, se determinan las posiciones de los tres vértices del triángulo equilátero a partir de los puntos de intersección de dichos círculos. Después, se dibuja el triángulo equilátero y, finalmente, se transforma en el patrón *Pajarita Nazarí*.

En el patrón de *tres conejos con orejas unidas*, como se muestra en los pasos 1 y 2, se debe comenzar dibujando un triángulo equilátero. Luego, se trazan círculos fuera del triángulo equilátero para identificar los centros de los tres círculos exteriores en los puntos C, B y D, que corresponden a los centros de los círculos del paso 3. A través de las intersecciones de estos tres círculos exteriores, se determinan las cabezas de los tres conejos. Finalmente, se conectan las cabezas de los conejos y se definen las posiciones de sus orejas.

A través de un análisis comparativo, hemos identificado la relación entre las estructuras geométricas internas de los patrones *Pajarita Nazarí* y *tres conejos con orejas unidas*.

Método de enseñanza del diseño basado en la teoría de la composición plana

En la enseñanza del diseño, mediante la comparación de los procesos de creación de dos patrones, es posible extraer los elementos de las líneas auxiliares que conforman cada uno. Utilizando el enfoque del concepto de "*figuras de variación*", estos elementos pueden asociarse con otros patrones de formas similares, lo que facilita tanto la comprensión como la transformación mutua de los dos diseños. Este método permite que los estudiantes no solo comprendan la estructura interna de cada patrón, sino que también desarrollen la habilidad de modificar y adaptar dichos patrones a nuevas creaciones a través de procesos de transformación visual y conceptual.

El concepto y método de "*figuras de variación*", tomando como ejemplo las obras de Escher.

La imagen a continuación muestra un conjunto de obras de Escher. Esta obra ejemplifica el uso del concepto de "*figuras de variación*" en la composición plana. Las figuras de variación, se refieren a un concepto en geometría y diseño que explora cómo

una figura base puede transformarse mediante distintos tipos de modificaciones, tales como el escalamiento, la rotación, la traslación, la reflexión y la deformación.

Según Escher (1991), utilizó conceptos geométricos y figuras de variación en sus obras para crear patrones complejos y visualmente impactantes, como se observa claramente en *Metamorfosis II*.

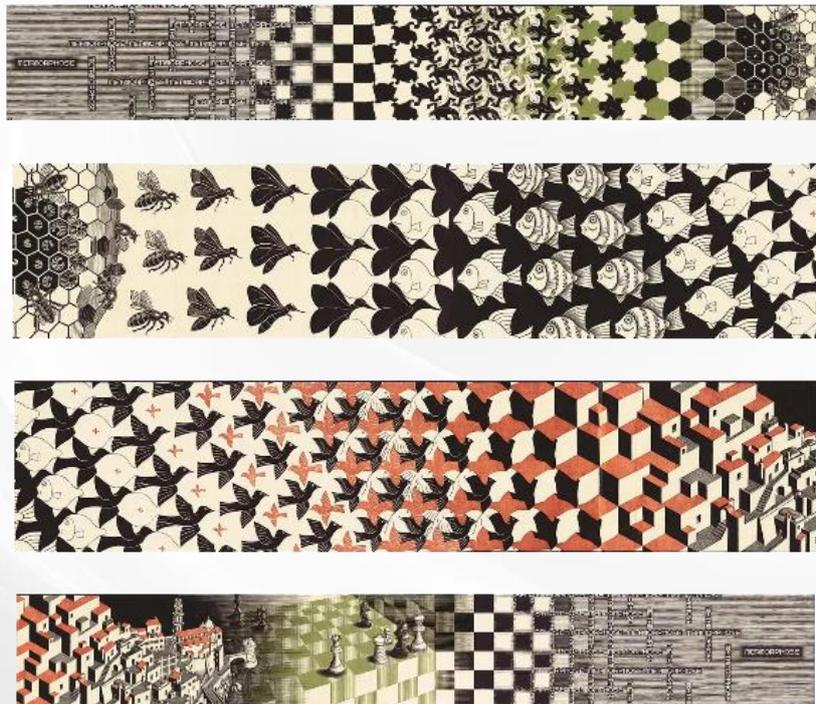


Figura 13. *Metamorfosis II*. Grabado; dimensiones: 19.5 x 400 cm. Obra de M. C. Escher. Información de Miguel Calvo Santos. <https://historia-arte.com/artistas/m-c-escher>.

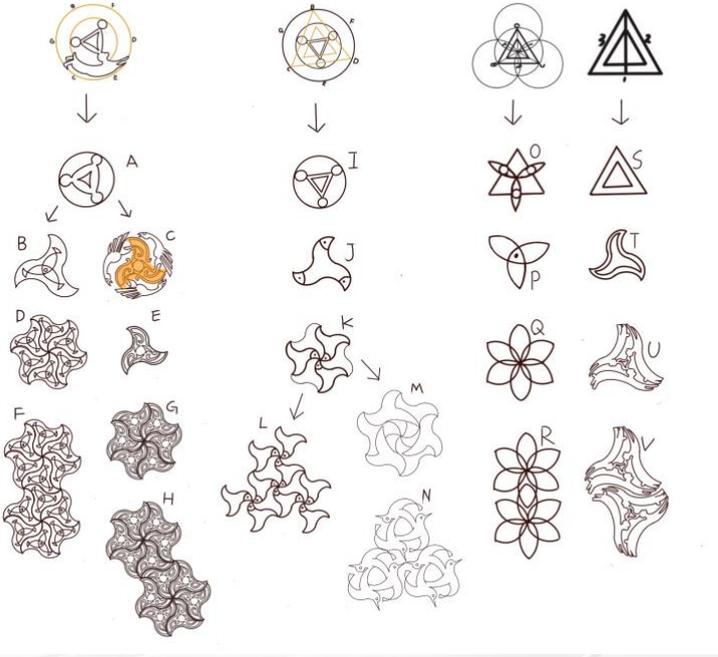
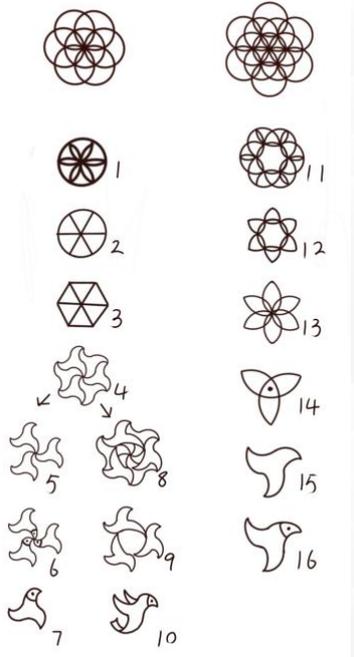
Esta obra es particularmente representativa. A partir de sus trabajos, he encontrado inspiración y he reflexionado sobre cómo combinar el patrón de “Las tres liebres con orejas unidas” y la Pajarita Nazarí, utilizando principios de composición plana similares a los de las obras de Escher.

Según el método de Escher, se realizó un ejercicio de asociación de figuras.

En primer lugar, se seleccionaron las líneas auxiliares de los pasos 1, 3, 5 y 6 del patrón *Las tres liebres con orejas unidas* y las líneas auxiliares de los pasos 3 y 4 del patrón *Pajarita Nazarí*, como se muestra en la Tabla 1.

Estos patrones fueron simplificados, tal como se presenta en la Tabla 2. Las figuras A, I, O, S fueron extraídas de las líneas auxiliares del patrón *Las tres liebres con orejas unidas*, mientras que las figuras 1 y 11 provienen de las líneas auxiliares del patrón *Pajarita Nazarí*.

Tabla2. Comparación de las líneas auxiliares entre Las Tres Liebres con orejas unidas y la Pajarita Nazarí – parte 2.

El patrón asociado a las líneas auxiliares de la figura de “ Las tres liebres con orejas unidas”	El patrón asociado a las líneas auxiliares de la figura de “La Pajarita Nazarí”
	

Elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 2, a través de las líneas auxiliares extraídas, realizamos un ejercicio de asociación de figuras. A continuación, se describe el método de asociación:

A partir de la figura A, se asoció con el patrón mencionado anteriormente, "*Los tres peces compartiendo cabeza*" obteniendo la figura B, siguiendo el esquema de disposición del patrón *Pajarita Nazarí*, se repitió la figura B, generando así las figuras D y F. Además, a partir de la figura A, también se puede asociar con el patrón "*tres golondrinas*", obteniendo la figura C. Usando la forma de *Pajarita Nazarí*, se seleccionó la parte central del patrón "*tres golondrinas*", lo que dio lugar a la figura E, finalmente, al seguir el esquema de repetición del patrón *Pajarita Nazarí*, se generaron las figuras G y H.

A partir de la figura I, se asoció con la figura J. Repitiendo el patrón J de acuerdo con la disposición de *Pajarita Nazarí*, se obtuvieron las figuras K y L. Otra posibilidad consistió en, tras repetir el patrón K, dibujar dentro de un hexágono curvado el contorno de tres pequeñas aves, obteniendo así la figura M, que luego se transformó en la figura N.

A partir de la figura O, se asoció con "*Los tres peces compartiendo cabeza*" eliminando la parte de las colas de los peces, lo que dio lugar a la figura P. A partir de la figura P, se asoció con la forma de una flor, obteniendo finalmente las figuras Q y R.

La figura S es un triángulo equilátero, que se transformó primero en *Pajarita Nazarí*. Luego, dentro del contorno de *Pajarita Nazarí*, se dibujó el patrón de *tres conejos con orejas unidas*, obteniendo la figura U, que se repitió para generar la figura V.

Los seis pétalos de la figura 1 dividen el círculo en seis partes. Siguiendo esta idea, se pudo asociar con la figura 2, y transformando el círculo del contorno de la figura 2 en una forma hexagonal, se obtuvo la figura 3. A partir de la figura 3, se asoció con la disposición de *Pajarita Nazarí*, obteniendo la figura 4. Finalmente, la figura 4 puede transformarse de dos maneras diferentes, produciendo las figuras

5, 6, 7 y las figuras 8, 9, 10, son iguales a las figuras K, L, M y N, pero con un orden de transformación invertido.

A partir de la figura 11, se extrajo la figura 12, que puede asociarse con una flor, transformándose en la figura 13. Al reducir los pétalos de la figura 13 a tres, se pudo asociar con "Los tres peces compartiendo cabeza", eliminando la parte de las colas, lo que dio lugar a la figura 14. Finalmente, a partir del contorno exterior de la figura 14, se asoció con *Pajarita Nazarí*, obteniendo las figuras 15 y 16.

Presentación de los patrones asociados en una disposición paralela

En la Tabla 2, se seleccionaron patrones de formas similares y, aplicando el concepto de "figuras de variación", se dispusieron de manera paralela.

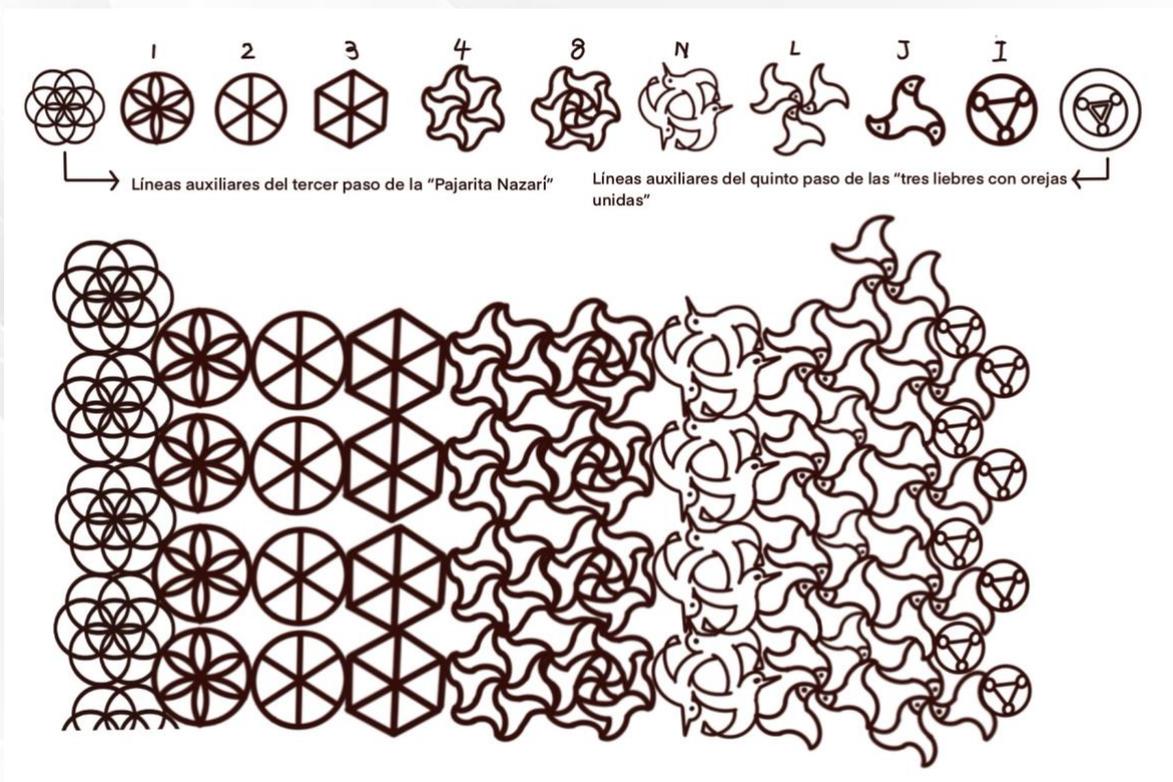


Figura 14 : El patrón seleccionado ya ha sido etiquetado de acuerdo con los códigos de los patrones que se encuentran en la Tabla 2. Elaboración propia.

Siguiendo este enfoque, los demás patrones de la Tabla 2 también se disponen de manera paralela, como se muestra en la siguiente imagen.

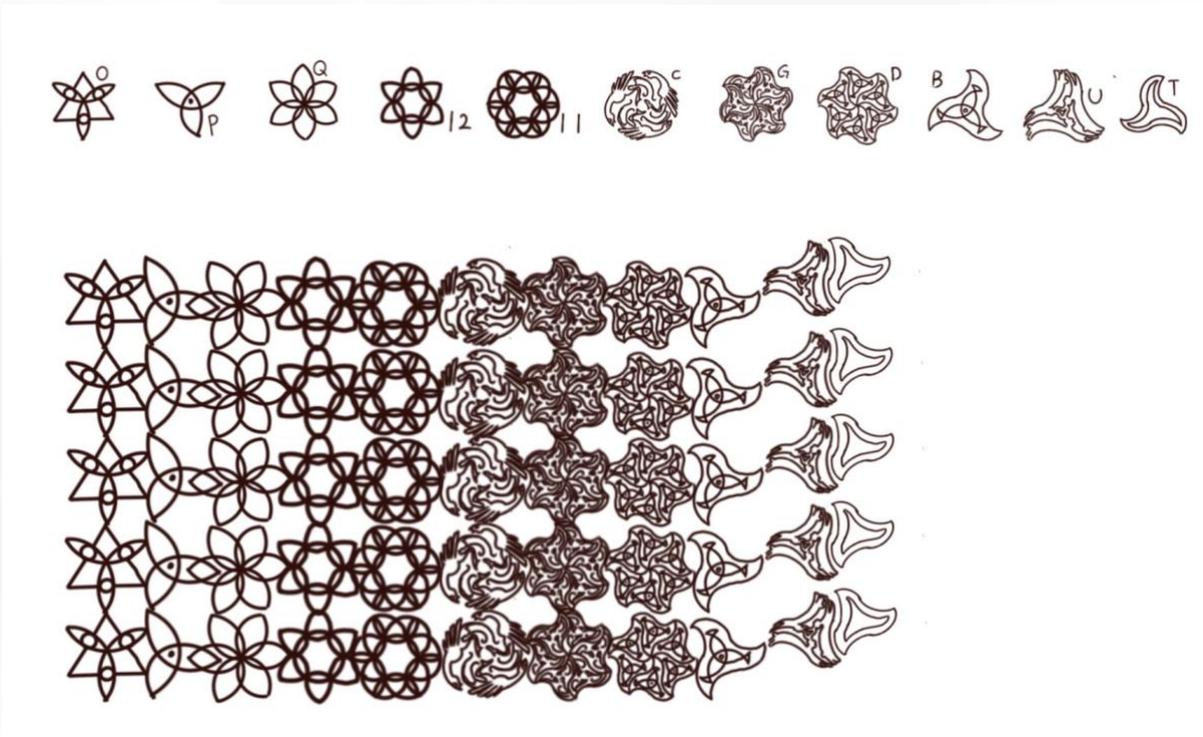


Figura 15: Patrón seleccionado ya ha sido etiquetado de acuerdo con los códigos de los patrones que se encuentran en la Tabla 2. Elaboración propia.

Podemos observar que la clave de esta transformación gradual radica en que, en cada patrón, es posible encontrar elementos de forma similares a los del patrón anterior y posterior. Basándonos en la investigación comparativa previa y aplicando el concepto de "figuras de variación", a continuación, se explora cómo realizar la transformación mutua de ambos patrones.

Transformación mutua entre los patrones *Pajarita Nazarí* y *Las tres liebres con orejas unidas*

A continuación, siguiendo el enfoque de las figuras 14 y 15, seleccionamos los patrones B, N, U, C y E de la Tabla 2 como patrones relacionados. Con estos patrones, intentamos realizar la transformación mutua entre el patrón *Pajarita Nazarí* y el patrón "tres conejos con orejas unidas".

..

En primer lugar, se determina un Pajarita Nazarí, se transforma gradualmente en los patrones de "tres peces compartiendo cabeza", "tres pájaros compartiendo alas" y "Las tres liebres con orejas unidas".

En un segundo paso, se dibujan cuatro patrones de "Las tres liebres con orejas unidas", donde el contorno exterior se modifica desde el contorno de "La Pajarita Nazarí" a un contorno circular y luego a un contorno triangular.

Tercer paso, Se dibuja el patrón denominado "Tres Golondrinas", extrayendo la parte central de dicho patrón a partir del contorno del diseño de la "Pajarita Nazarí", lo que da como resultado el patrón E. A partir de este contorno de la "Pajarita Nazarí", se evoca un patrón de la misma con una estrella hexagonal.

Cuarto paso, Se extrae el patrón de la estrella hexagonal del centro de la "Pajarita Nazarí", dividiendo sus seis vértices en seis partes. Luego, se corta un pequeño hueco en cada vértice, lo que da lugar a un patrón similar a una flor, correspondiente al patrón 6.

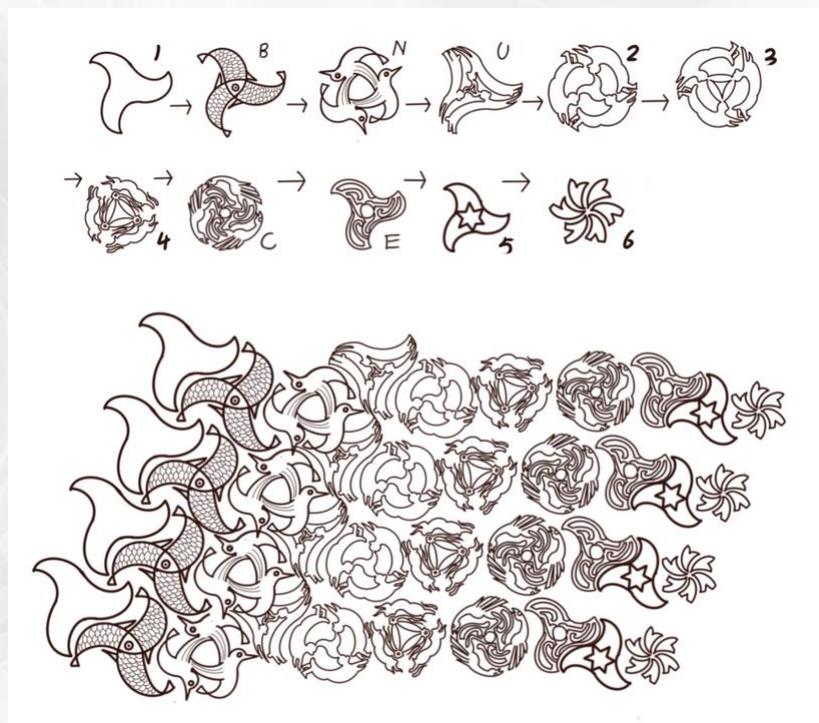


Figura 16: Patrón seleccionado ya ha sido etiquetado de acuerdo con los códigos de los patrones que se encuentran en la Tabla 2. Elaboración propia.

A continuación, como se muestra en la Figura 17, intentamos combinar estos patrones utilizando diferentes disposiciones.

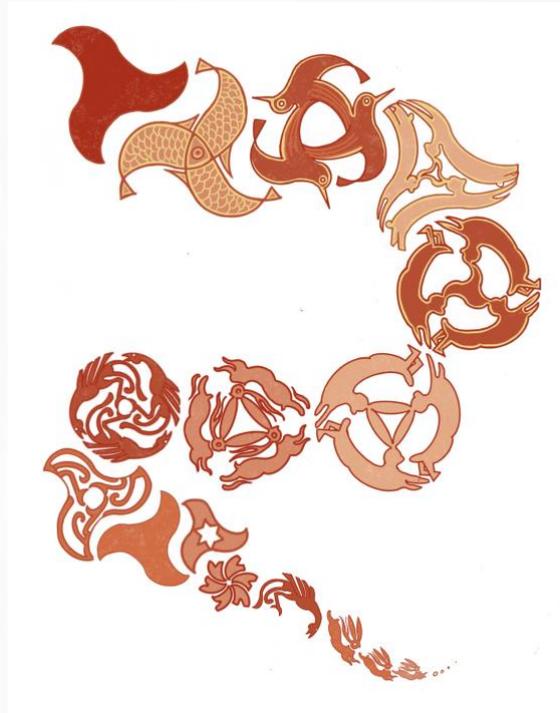


Figura 17. Presentación de Patrones Creativos. Elaboración propia.

La aplicación de los patrones creativos en una serie de productos

A continuación, seleccionamos los patrones 1, B, N, U, 2 y 4 de la Figura 16 para ser aplicados en objetos cotidianos, como platos y tazas. La razón de elegir estos patrones es que cada uno contiene elementos geométricos que tienen una relación con otros patrones, lo que crea una conexión más fuerte entre ellos y, por lo tanto, aumenta la sensación de coherencia dentro de la serie de productos. Combinamos estos patrones mediante técnicas de repetición y superposición, de modo que cada producto tenga un diseño único, pero manteniendo una identidad común.

Por ejemplo, el producto número 3 en la Figura 18 es una combinación de los patrones 2 (tres liebres con orejas unidas) y N de la Figura 16 mediante superposición.

Los productos 9, 10, 11 y 12 están diseñados con el patrón 2 (tres liebres con orejas unidas) de la figura 16 como base, sobre el cual se repiten y superponen los elementos del patrón de los pájaros y los conejos, creando una fusión armoniosa de ambos patrones desde el centro hacia afuera.

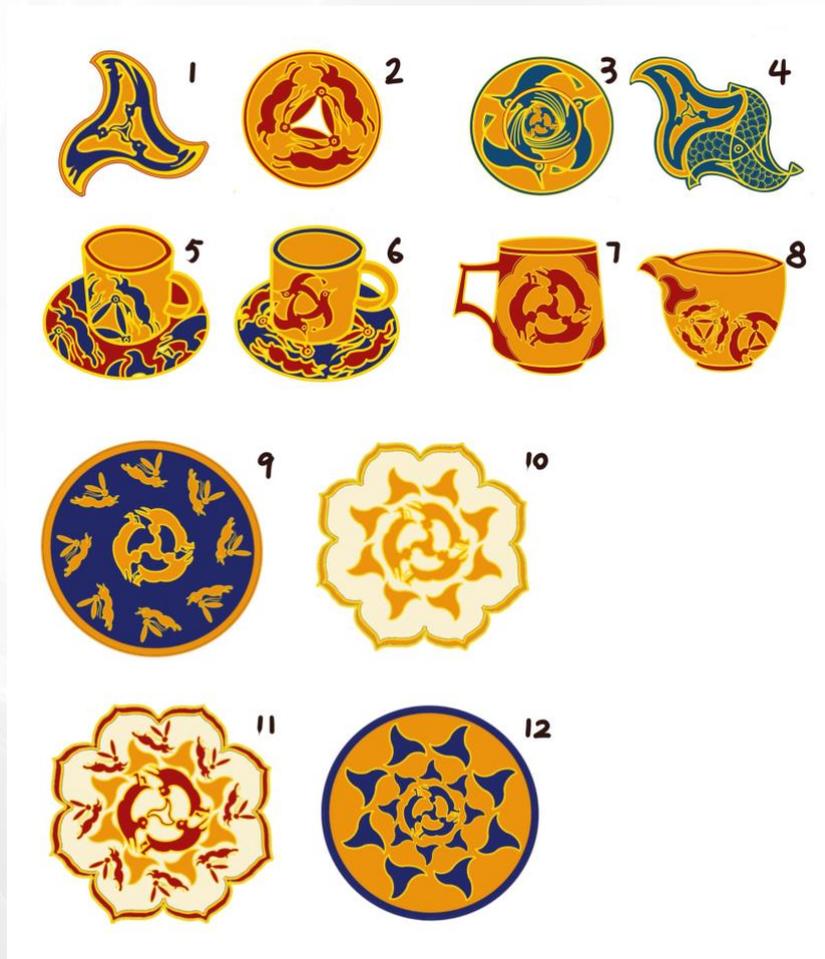


Figura 18: Diseño de producto creativo. Elaboración propia.

Conclusión

A través de la investigación comparativa, hemos descubierto la similitud en la estructura geométrica interna de los patrones *Pajarita Nazarí* y *Las tres liebres con orejas unidas*. En el proceso de creación de ambos patrones, se requieren líneas auxiliares basadas en triángulos equiláteros y círculos. A partir de la

obra *Metamorfose II* de Escher, se ha reflexionado sobre cómo aplicar el principio de "figuras de variación" en la composición plana para permitir la transformación mutua de estos patrones.

En primer lugar, utilizando las líneas auxiliares, se han generado dos dibujos de *figuras variantes*. En la enseñanza, el análisis del proceso experimental de estos dos conjuntos permitirá a los estudiantes comprender que la clave en la formación de *figuras variantes* radica en la identificación de elementos de forma similares entre el patrón anterior y el posterior en cada uno de los patrones.

Posteriormente, a partir de la inspiración generada por estos dos dibujos de "figuras de variación", hemos logrado transformar los patrones *Pajarita Nazarí* y *tres conejos con orejas unidas*. Se ha desarrollado una serie de propuestas creativas utilizando ambos patrones, y luego, dentro de estos diseños, se seleccionaron los patrones con mayor interrelación. Estos patrones se aplicaron al diseño de tazas y platos, formando así una colección de productos para el hogar.

La importancia de la investigación radica en que puede servir como un caso ilustrativo en la enseñanza de la creatividad en el diseño. Los estudiantes podrán conocer estos dos patrones misteriosos e interesantes, integrándolos con conceptos de diseño moderno en sus propias creaciones.

En el futuro, se explorarán más patrones fascinantes del Palacio de la Alhambra y las Grutas de Mogao en Dunhuang, combinándolos con otros conceptos contemporáneos de diseño. Se reflexionará sobre cómo fusionar patrones tradicionales con conceptos de diseño moderno y cómo aplicar este enfoque en la enseñanza de la composición plana del diseño.

Referencias

- Arnheim, R. (1956). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. University of California Press. <https://doi.org/10.2307/2104731>
- Chen, Z., & Peng, Y. (2020). The origin of the earrings of the three rabbits in the Mogao Grottoes from the perspective of cultural exchange between China and the West. *Hundred Schools in Arts*. (1), 170-171.
<https://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLST2020&filename=YsBJ202001029>
- Escher, M. C. (1991). *Estampas y dibujos* (F. Treumund, Trad.). TASCHEN. (Obra original publicada en 1959)
- Fernández Morales, F., Valderrama Ramos, J., & Fernández Juárez, A. (2021). *La Alhambra Matemática, la belleza de los caprichos nazaríes*. Los cuadernos del Casto.
- Gómez Gutiérrez, J. J. (2016). Suprematismo y revolución: Arte moderno y política contemporánea. *Kriterion: Revista de Filosofía*, 57(134).
<https://doi.org/10.1590/0100-512X2016n13407jig>
- Guan, Y. H. (2003). *Dunhuang shiku quanji: Tu'an juan (shang)* [Colección completa de las grutas de Dunhuang: Volumen de motivos (primera parte)]. Commercial Press (Hong Kong). <https://archive.org/details/dunhuangshiku>
- Jiangli. (2022, julio). *Cuarenta días en Dunhuang*. Editorial Zhonghua.
https://www.amazon.com/-/zh_TW/%E8%92%8B%E7%90%86/dp/7101157386
- Kang, Y. (2022). Research on the application of three rabbits in three ears pattern in costumedesign. *West Leather*, (20), 116. <https://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2022&filename=XBPG202220037&uniplatform=OVERSEA>
- Martínez Vela, M. (2017). *La Alhambra con regla y compás*. Editorial Almizate.
- Si, W., & Wang, Y. (2023). Análisis del zǎojǐng de las tres liebres con orejas unidas en las Grutas de Dunhuang Mogao. *Mundo del Patrimonio Cultural*, (12), 229–230.
https://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLST2018&filename=MZBL201512112&uniplatform=OVERSEA&v=Iz2YAdx7guJWCEDanBxCYdZi9_k5tfuOCgEu-hAg_yS_oZISdgCWc82y3hoOK2l
- Sun, Y. Q. (2024). *El pensamiento de diseño y el espíritu estético del motivo de las tres liebres con orejas unidas en las grutas de Mogao*. *Collections*, (2), 47–49.

<https://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2024&filename=SOUC202402015&uniplatform=OVERSEA>

Zhang, K. Wu, W. (2024). La fusión del arte euroasiático, tomando como ejemplo tres conejos con orejas unidas. *Observación literaria*, (2), 114-123.
<https://doi.org/10.14039/j.cnki.cn43-1515/i.2024.02.019>

Zhao, Y. (2023). Examples of the spread of Chinese culture to the West: The spreading of the pattern of “three rabbits sharing ears” in Dunhuang. *Journal of the Silk Road Studies*, (9), 78. <https://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CCJD&dbname=CCJDLAST2&filename=SCZA202202009&uniplatform=OVERSEA&v=L4rrX43F0a0uboQhK8CeTKG9Y0NwRhcro1My0uJhX3Nx5QfzJ8JGW-3Zqx5Ecvb1>



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Yury Andrea Castro Robles

Luchas por el Reconocimiento y la Redistribución. Análisis de narrativas en Jóvenes Universitarios

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/09>

Fecha de Recepción: **30-11-2024**

Fecha de Aceptación: **28-03-2025**

Publicación : **20-07-2025**

Como Citar: Castro Robles, Y. A. (2025). Luchas por el reconocimiento y la redistribución. Análisis de narrativas en jóvenes universitarios. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 199-215. <https://doi.org/10.61447/20250630/09>

Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Luchas por el Reconocimiento y la Redistribución. Análisis de narrativas en Jóvenes Universitarios¹

Struggles for Recognition and Redistribution. Analysis of narratives in Young University Students

Yury Andrea Castro Robles²

Resumen

El presente artículo explora cómo las experiencias de humillación y menosprecio pueden motivar luchas por el reconocimiento y la redistribución en jóvenes universitarios, en los ámbitos moral y político. A través de enfoque cualitativo, basado en los presupuestos de Coffey y Atkinson (2003) y Connelly y Clandinin (1990), se examinan las experiencias de vida individuales de cinco jóvenes universitarios para identificar modos de subjetivación e interacción que pueden ser fuentes motivacionales de conflictos sociales. Este estudio resalta la necesidad de un ejercicio autorreflexivo en el campo pedagógico para ampliar el entendimiento sobre las experiencias de vida y afectaciones sociales de los jóvenes, incluyendo sus heridas morales y luchas sociales. Mediante el diseño de la hermenéutica narrativa (Quintero, 2018), se interpretaron las narraciones, revelando las subjetividades y formas de reconfiguración de sus experiencias de vida en los contextos familiares, sociales e institucionales.

Palabras clave: conflictos sociales, resistencias, educación

Abstract

This article explores how experiences of humiliation and contempt can motivate struggles for recognition and redistribution in university students, in the moral and political spheres. Through a qualitative approach, based on the assumptions of Coffey and Atkinson (2003) and Connelly and Clandinin (1990), the individual life experiences of five young university students are examined to identify modes of subjectivation and interaction that can be motivational sources of conflicts. social. This study highlights the need for a self-reflective exercise in the pedagogical field to expand the understanding of the life experiences and social effects of young people, including their moral wounds and social struggles. Through the design of narrative hermeneutics (Quintero, 2018), the narratives were interpreted, revealing

¹ Este artículo hace parte de la investigación doctoral titulada Luchas por el reconocimiento en narrativas de jóvenes universitarios dirigida por la Dra. Marieta Quintero Mejía, en la línea de investigación "Narraciones, argumentaciones, justificaciones y discurso en la formación ética y política" de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia).

² Profesora Investigadora, Doctora. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE). Correo electrónico: yacastor@udistrital.edu.co ORCID: [0000-0002-6019-9328](https://orcid.org/0000-0002-6019-9328)

the subjectivities and ways of reconfiguring their life experiences in family, social and institutional contexts.

Keywords: social conflicts, resistance, education

Resumo

O presente artigo explora como experiências de humilhação e desvalorização podem motivar lutas por reconhecimento e redistribuição entre jovens universitários, nos âmbitos moral e político. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos de Coffey e Atkinson (2003) e Connelly e Clandinin (1990), investigam-se as experiências de vida de cinco jovens universitários com o objetivo de identificar modos de subjetivação e interação que funcionem como fontes motivacionais de conflitos sociais. O estudo destaca a necessidade de um exercício autorreflexivo no campo pedagógico, visando ampliar a compreensão sobre as vivências e afetos sociais da juventude, incluindo suas feridas morais e lutas coletivas.

Por meio da hermenêutica narrativa (Quintero, 2018), as narrativas foram interpretadas, revelando subjetividades e formas de reconfiguração das experiências de vida em contextos familiares, sociais e institucionais.

Palavras-chave: conflitos sociais, resistências, educação.

Introducción

El análisis fenomenológico de los conflictos sociales de los jóvenes en los escenarios institucionales, como lo es el educativo, revela la existencia de experiencias de injusticia que generan sentimientos morales de sufrimiento e indignación en los jóvenes. Desde esta perspectiva, se propone integrar la pedagogía crítica de Kemmis (2007) desde la que se piensa a los jóvenes como sujetos situados, con los planteamientos teóricos de Honneth (2017) y Fraser (2006) sobre las luchas por el reconocimiento y la redistribución. Esto con el propósito de establecer nuevos horizontes de reflexión que permitan comprender las motivaciones sociales de los jóvenes universitarios en los ámbitos moral y político, y su relación con resistencias y luchas sociales.

En este contexto, se comprende que la noción de juventud como una construcción social y cultural en constante transformación. Según Bourdieu (2002), Reguillo (2008), Mannheim (2007) y Wyn & White, (1997) la juventud es una categoría que se construye desde lo social y se determinada por la posición del individuo al interior de la jerarquía generacional. Esto requiere reconocer la existencia de praxis diferenciadas que permiten comprender las juventudes como una condición emergente.

Además, la juventud, entendida como transformación y resistencia social, desmiente la creencia de que los jóvenes son ajenos a las realidades sociales. Según Bourdieu y Passeron (2006), comprender las juventudes implica analizar las estructuras sociales y su influencia en la configuración de los sujetos. Por lo tanto, al considerar a los jóvenes como sujetos situados en el mundo, su estudio implica dos marcos fundamentales: el ético y el político. Estos marcos constituyen la base para establecer el concepto de *nosotros* y las relaciones con los *otros*.

La comprensión de los jóvenes en el contexto de los grupos sociales se enmarca según Honneth (1997), quien sigue la línea de pensamiento de Hegel (1976) en el campo de la

eticidad. La eticidad se entiende como la suma de factores estructurales que, a través del reconocimiento, permiten la autorrealización de los individuos. En este sentido, el desarrollo personal de los jóvenes encuentra su significado en las relaciones de reconocimiento que garantizan la dignidad humana. Como señala Honneth (2010, 2012), esta perspectiva ha llevado a la filosofía política a ampliar su enfoque, pasando de centrarse en la eliminación de la desigualdad a considerar también la prevención del menosprecio.

En esta perspectiva, la teoría del reconocimiento concibe la acción social como el espacio donde los sujetos buscan su autorrealización. Por lo tanto, esta teoría se presenta como una alternativa para comprender los conflictos sociales que enfrentan los jóvenes universitarios, cuyas motivaciones se originan en las afectaciones morales y vulneraciones en sus relaciones sociales (Honneth, 1997) y en los ámbitos institucionales establecidos (Fraser, 2006).

Esta investigación sostiene que las sociedades no han proporcionado las condiciones necesarias para que las juventudes alcancen sus proyectos de vida, lo que genera escenarios de desigualdad social que los conducen a la invisibilización (Feixa 2015, Reguillo 2003). En este sentido, los menosprecios y humillaciones son centrales en las experiencias morales que surgen las relaciones interpersonales de las juventudes, ya que representan la manera en que los jóvenes menospreciados toman conciencia de la necesidad de alzar la voz y ser reconocidos.

Para Honneth (2009 b), los sujetos son vulnerables en valía personal, ya que requieren el reconocimiento de sus compañeros de interacción para desarrollar una relación de autoconfianza, autorespeto y autoestima. Por lo tanto, la vulnerabilidad moral supone un daño personal, en tanto fragiliza la identidad de los individuos. Sin embargo, muchas de las vivencias y afectaciones sociales de los jóvenes siguen sin ser reflexionadas, especialmente en el campo de las instituciones, debido a que las injusticias están naturalizadas en grupos específicos, como las juventudes. En consecuencia, es necesario reflexionar sobre las

reivindicaciones sociales desde el análisis crítico de la praxis social Honneth (2011, 2012), Fraser, esto implica considerar el orden del reconocimiento en términos de luchas por identidad, los derechos y libertad, entre otras (Fraser, 2006).

Metodología

Esta investigación tuvo como problema y objetivo general comprender en narrativas de jóvenes universitarios las experiencias de menosprecio que devienen en luchas por el reconocimiento y su incidencia en las esferas moral y política. Para el alcance del propósito investigativo, se realizaron entrevistas narrativas a cinco jóvenes universitarios, de las cuales, para el propósito de este artículo, se seleccionaron dos: Carlos y José. Los criterios de selección de estas dos narrativas obedecieron a dar un mayor cumplimiento a los objetivos en razón a situaciones de menosprecios acompañadas de luchas en las esferas de lo familiar, lo social y estatal.

En razón a lo expuesto, en esta investigación se adoptó la narrativa (Ricoeur, 2006) como metodología (Quintero, 2018), a partir de la identificación de un acontecimiento y los atributos del sujeto en el marco de su vida social y educativa. Esto implicó reconocer juicios acerca de las valoraciones que los jóvenes tienen de las virtudes, del reconocimiento de su propio vivir y del establecimiento de vínculos con los otros. Asimismo, estos atributos del sujeto nos permitieron develar compromisos y resistencias frente a modos de subordinación que han estado presentes en la experiencia de los jóvenes.

De igual manera, la narrativa expuso las temporalidades en el orden lo cronológico, de lo humano y lo histórico. Además, en las narrativas encontramos las espacialidades centradas en coordenadas geográficas, pero, en especial territorialidades vinculadas con dominaciones, resistencias y modos de emancipación. Seguidamente, la narrativa dio cuenta de fuerzas narrativas, lo cual permitió establecer una relación entre sujeto, y el lugar de enunciación con los ámbitos de lo moral, lo simbólico y las emociones.

Figura 1.
Metodología



Fuente. Elaboración propia adaptación del modelo de Quintero (2018)

Sujetos de enunciación. En el caso de Carlos, se trata de un joven que debido a su identidad sexual ha sido objeto de diferentes prejuicios que lo han llevado a sufrir menosprecios. Pero, a su vez, sus experiencias de vida le permitieron hacer resistencias frente a esos modos de subalternización o de menosprecios vividos. En esta narrativa el papel de la educación resulta fundamental para el alcance de la inclusión social. Por su parte, La narrativa de José está vinculada, respondiendo a los objetivos, a experiencias de menosprecios por condición de raza, pero también a un enfoque interseccional, el cual revela el aumento de desigualdades y de exposición a condiciones de vulneración. Asimismo, se resalta el lugar de la educación en la configuración de las luchas por el alcance de un proyecto de vida digna, así como la deconstrucción de estereotipos y prejuicios raciales.

El análisis de resultados implicó el levantamiento y estudio de la información, así como una profundización interpretativa de las tramas narrativas. Esto en diálogo con los fundamentos conceptuales y teóricos desde los cuales se amplió el marco de comprensión acerca de la relación que se da entre menosprecios, luchas por el reconocimiento y la redistribución que emergieron desde la experiencia humana de los sujetos participantes, lo cual permitió establecer unas categorías emergentes que, posteriormente, fueron exploradas en profundidad.

Figura 2.

Categorías emergentes



Fuente. Elaboración propia

Resultados

Los datos obtenidos mediante el proceso de recolección, sistematización y análisis de las narrativas de los jóvenes fueron categorizados, lo que permitió abordar los objetivos y problema de investigación planteados. Además, se identificaron categorías emergentes que enriquecieron los alcances del estudio sobre las luchas por el reconocimiento y la redistribución en jóvenes universitarios. A continuación, se presentan las tramas narrativas de los dos sujetos participantes:

Entre estereótipos y luchas

La narrativa de Carlos reveló los discursos hegemónicos que se perpetúan al interior de las instituciones, entre ellas las educativas, hiriendo la autoconfianza y autonomía. Específicamente, se identificaron discursos heterosexistas, que según Fraser (2006), institucionalizan normas sexuales e interpretaciones que impiden la participación de personas LGBT. Estos discursos se fortalecen con las creencias religiosas, que consideran las diferencias como desviaciones del espíritu que requieren corrección a través del autodomínio de lo corpóreo. Por tanto, estos discursos hegemónicos buscan silenciar a Carlos y someter su cuerpo bajo una dinámica de poder que, para Butler (2002), convierte la construcción del *sexo en* una normativa establecida por la cultura para garantizar el gobierno de los cuerpos.

Es así, como desde la ideología patriarcal y heteronormativa, las instituciones como la familia, las educativas y hasta el mismo Estado, intituyen discursos de odio y discriminación que configuran la diversidad sexual como desviación y a las personas LGBT como inferiores e inmorales, en tanto están marcadas por los estigmas de la enfermedad, el delito y el pecado, Butler (1997).

Este hallazgo nos conduce a una constatación significativa: la juventud posee atributos reflexivos y transformadores que les permiten tomar distancia y deconstruir los presupuestos hegemónicos dominantes. Esta deconstrucción de lo heteronormativo lleva a Carlos a agenciarse como gay y a pertenecer a la comunidad LGBT. En estos planteamientos hay un giro conceptual fundamental en las discusiones por el reconocimiento de las diversidades de identidad de género y orientación sexual, puesto que ya no se trata de la búsqueda de la aceptación social, sino en los terrenos de la deconstrucción simbólica, de la desnaturalización de las diferencias sexuales y de género.

El lugar de enunciación de Carlos como gay revela un posicionamiento claro y reflexivo en su actuar, que denota luchas por el reconocimiento de su identidad. Esto permite que en lugar de los prejuicios se instale la reivindicación de su orientación sexual. Es importante resaltar que si bien la teoría de Honneth (1997) habla del sentido de lo comunitario, su análisis deja por fuera comunidades otras que no se dan desde el orden de lo normativo, sino desde los vínculos afectivos y que se convierten en soporte vital para el restablecimiento de las identidades.

Carlos no solo es gay, es un gay de bajos recursos y esta interseccionalidad hace que se amplifiquen las condiciones de subalternización y la pérdida de su valoración de sí. Carlos sabe que existen ayudas, como lo son subsidios, becas, apoyos, pero las reconoce como insuficientes en comparación con las necesidades económicas de los grupos marginados.

Esto resalta la necesidad de aumentar los recursos económicos para el alcance de sus proyectos de vida.

Para Carlos, la realidad que viven las juventudes que habitan en zonas vulnerables en Colombia, se concentran de manera radical problemas de exclusión, falta de oportunidades educativas y laborales, índices altos de violencia y otros factores que conducen a la reproducción de la pobreza. Esto agudiza las brechas sociales y, por ende, la subalternización. En consecuencia, se siente privilegiado por acceder a estudios superiores. El joven sabe que muchas personas no lo logran porque no cuentan con los recursos suficientes para acceder a la universidad.

La narrativa de Carlos revela la juventud como transformación social y resistencia, desafiando la idea de que los jóvenes están desvinculados de la realidad social. En este sentido, los trabajos de Bourdieu y Passeron (2006), destacan que los jóvenes desarrollan criterios propios para analizar el mundo. En tal sentido, vemos en la narrativa de Carlos una redistribución desde diferentes órdenes: desde el cuerpo como espacio de expresión y deseo, la acción como lugar de deconstrucción, y el otro como espacio de afectación.

Yo no quiero repetir la misma historia

Desde la perspectiva de las luchas por el reconocimiento, los lazos afectivos resultan fundamentales para el establecimiento de una identidad sana. Si bien todas las personas tienen una biografía social, la historia de vida de José presenta una intensidad singular debido a que nos muestra una biografía marcada por la dominación y el control ejercidos por otros grupos e individuos en una sociedad que ha perpetuado su sometimiento. Esto ha generado una acumulación de desigualdades que caracterizan su historia familiar, marcada por momentos críticos que han configurado su trayectoria vital.

La memoria de su biografía familiar le permite a José, comprender que las vulneraciones sufridas por su comunidad se deben, en gran medida, al sometimiento histórico que han padecido. El joven reconoce que el camino recorrido contribuyó en la prolongación de la desigualdad, debido a la falta de recursos económicos, sociales, culturales y políticos necesarios para resistir a la opresión. Sin embargo, José se beneficia de las actuales políticas públicas que promueven la inclusión y la diversidad, una oportunidad que no tuvieron sus padres. Estas políticas públicas buscan restaurar los derechos que las comunidades consideraban como perdidos, ofreciendo oportunidades a jóvenes históricamente marginados.

Es importante reconocer que José, es joven transgresor, anhela abrir nuevos caminos para situarse en el mundo y construir otras realidades, aquí juega un lugar fundamental el educativo. Por ello, decide no repetir la historia de opresión de sus padres y buscar mejores oportunidades. Salir de Buenaventura es un acto de resistencia que busca romper las barreras invisibles de subordinación que limitan sus proyectos de vida y los de su comunidad. Desde los presupuestos de la teoría del reconocimiento, para que las personas puedan alcanzar sus proyectos de vida deben comprender que precisan de las relaciones intersubjetivas del lugar que estos le otorgan al interior de las relaciones sociales. Esto nos abre una vía de reflexión del racismo como categoría de análisis fundamental para comprender las desigualdades sociales, educativas, políticas, económicas y culturales que perpetúan la exclusión. José, al ser miembro de la comunidad afro, ha sido víctima de humillaciones, menosprecios y violencias que han fracturado su integridad personal, afectando su autoestima, autorrespeto y autonomía. Para José, la cultura hegemónica es ciega al dolor que causa, el joven se siente atacado, violentado y excluido.

En consecuencia, el estigma social convierte a los *negros* en objetos de desprecio. Para José, ser un joven afro significa enfrentar una identidad marcada por estereotipos y prejuicios. El racismo circula en los cuerpos, causando heridas morales, fragilizando los lazos sociales y propagándose a través de acciones cotidianas. Como resultado, los cuerpos afro son

estigmatizados y considerados como indignos de cuidado y respeto. José es percibido como una amenaza, reflejando la profunda exclusión y discriminación que sufren las comunidades afro.

Las prácticas racistas infligen daños emocionales profundos y duraderos, equiparables en dolor a las heridas físicas, al atentar contra la dignidad, valor y autoestima de las personas menospreciadas. De igual manera, el racismo lleva a la reproducción de emociones como asco, repugnancia, desprecio hacia el otro, perpetuando la exclusión. Estas prácticas se promueven a través de los discursos de odio cuyo objetivo es agudizar el dolor.

Los discursos de odio presentes en las instituciones, mediante su carácter performativo, buscan denigrar y deshumanizar a José, para ello se valen de la burla e ironía, para encubrir comentarios racistas que se disfrazan de humor. Para José, la burla es una forma de encubrir el racismo, naturalizándolo en las esferas social, cultural y política. La burla es el lenguaje del desprecio y la deshumanización que reproduce estereotipos y vulneraciones hacia la población afro.

Asimismo, los discursos racializados que promueven la superioridad de una comunidad son una constante en la vida de José. No obstante, lejos de silenciarlo, estas heridas morales lo motivan a luchar por su reconocimiento identitario y a crear nuevos discursos con los que pueda dar respuesta a la violenta fuerza del racismo.

De otro lado, existe una clara relación entre la guerra y el racismo. Esta intersección requiere una reflexión crítica, ya que la violencia impartida por los grupos ilegales y la desprotección del Estado, se fundamentan en una lógica racializada que estigmatiza a los habitantes de ciertos territorios, etiquetándolos como criminales y personas sin valor para la sociedad.

Los modos de producción de riqueza basados en la violencia y el dolor generan vulnerabilidad social y muerte. Para José, los espacios están impregnados de muerte, lo que convierte su tránsito en un riesgo para su integridad. La política de la muerte imperante sugiere que las estructuras sociales funcionan bajo el esquema de *hacer morir y dejar vivir*. Esta cosificación

de los sujetos permite que fuerzas económicas e ideológicas controlen y exploten cuerpos. Como vemos, la violencia y muerte en las comunidades son resultado de prácticas de deshumanización que facilitan la desaparición y aniquilamiento de los cuerpos.

Asimismo, la muerte no solo aniquila personas, sino también espacios. El capitalismo genera un patrón económico que deshumaniza y promueve maquinarias bélicas al servicio de la guerra, donde los más vulnerables siempre pierden. Esta economía de la muerte revela la estrecha relación entre las subjetividades vulnerables y los modos de enriquecimiento basados en el dolor y la muerte como instrumento de dominación.

La aplicación sistemática del miedo, mediante amenazas, tortura, desaparición y muerte ha permitido a grupos ilegales debilitar el tejido social de las comunidades afro. Esto se logra al fomentar la división interna entre los habitantes. Estas prácticas del terror transforman los lugares en paisajes del miedo, especialmente para los Jóvenes quienes se convierten en víctimas de la guerra. El miedo genera desplazamientos forzosos, fracturando los proyectos comunitarios y conduciendo al exterminio de las poblaciones afro. La fragmentación social se convierte, entonces, en una estrategia para la muerte y la desterritorialización.

Los recursos económicos son un factor fundamental para alcanzar proyectos, por lo que José considera que la desigualdad social no puede erradicarse solo con los esfuerzos individuales de las juventudes. Por ello, enfatiza en la necesidad de la acción gubernamental. José hace un llamado a restauración de derechos para las comunidades vulnerables y exige mejores condiciones en términos de recursos para su comunidad.

Como vemos, José es un joven reflexivo que busca transformar de su realidad. Su narrativa permite comprender cómo lo personal es político, evidenciando la necesidad de que los individuos racializados tengan incidencia en las esferas culturales y políticas para la reivindicación de sus derechos. Desde esta perspectiva, José subvierte el discurso dominante, asumiendo su identidad negra con orgullo y luchando por sus derechos y los de

su comunidad. Se trata entonces de una lucha cultural y política que busca recuperar la voz de los silenciados y reescribir la historia.

Conclusiones

A continuación, se presentan algunas conclusiones relacionadas con el estudio de las luchas de reconocimiento y las juventudes:

Primero, es fundamental entender la tensión que existe entre las nociones de igualdad social y su implementación en la práctica. Aunque la igualdad social se convierte en el sustrato de derechos fundamentales en nuestro país, su cumplimiento ha sido escaso, como se evidencia en las narrativas de estos dos jóvenes. La reflexión de la dignidad humana, desde el cumplimiento de derechos, está muy presente en los diferentes estudios. No obstante, las luchas por la equidad ha sido una conquista de los mismos jóvenes. En este sentido, se concluye que la teoría de la lucha de reconocimiento es imprescindible para cumplimiento de derechos, pero demanda de una ampliación.

Segundo, uno de los aportes de esta investigación es la importancia que tienen la reflexión acerca de la interseccionalidad. La mayoría de las investigaciones que trabajan la teoría del reconocimiento se centran en estudios de carácter cualitativo en el orden descriptivo. Un aporte de esta investigación es su carácter biográfico y el lugar que en él ocupa la narrativa, ya que estos centran su interés en la experiencia humana, lo que recorre la subjetividad y los vínculos con los otros.

Tercero, otro importante hallazgo es lo que este estudio puede aportar a otras investigaciones, y es seguir problematizando otras tematizaciones de los jóvenes. En las narrativas analizadas, los jóvenes centraron su trama narrativa en las orientaciones sexuales y la racialidad, pero hay muchas tematizaciones que quedan por fuera y que se convierten en oportunidades para ampliar la comprensión de la relación entre los menosprecios y las luchas por el reconocimiento y la redistribución.

Cuarto, el lugar del otro. Los aportes dados por los teóricos y las realidades que se viven en los espacios educativos permiten la comprensión del otro como el lugar del afecto, del sustrato emocional, pero, a su vez, como el lugar del dolor, de los prejuicios y la afectación social.

Quinto, los jóvenes universitarios y sus luchas. Se cree que los jóvenes universitarios ya no deben ser objeto de análisis como sujetos vulnerados debido a que ya hacen parte del sistema educativo, se olvida que estos jóvenes aún están sometidos a prácticas sociales y culturales que afectan su integridad humana.

Por último, la reflexión acerca de la necesidad de comprender y trabajar en las condiciones de vulneración que viven las juventudes pues estas pueden conducir a violencias.

Referencias

- Bourdieu, Pierre. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). Grijalbo, Conaculta.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, J. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Butler (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Butler (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "Sexo"*. Paidós.
- Coffey y Atkinson (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Universidad de Antioquia.
- Connelly y Clandinin (1990). *Stories of experience and narrative inquiry*. *Educational Researcher*, 19 (5).

Feixa, C. (1995): El reloj de arena. México: Causa Joven. ——— (1990): «Púberes, efebos, mozos y muchachos: la juventud como construcción cultural». En VV.AA.: Juventud y sociedad: del neolítico al neón. Ayuntamiento de Zaragoza.

Fraser, N. (2000). Heterosexismo, falta de reconocimiento y capitalismo: una respuesta a Judith Butler. *New Left Review*, 2, 123-136.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico. Morata.

Hegel, G. (1967). *System der sittlichkeit sittlichkeit*, Nachdruck der Lasson-Ausgabe, Hamburgo.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica.

Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporáneas*. Fondo de Cultura Económica.

Honneth, A. (2009b). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Katz.

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.

Honneth, A. (2012). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz.

Kemmis, S. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica*. Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A.

Mannheim, K. (2007). El problema de las generaciones. *REIS*, 193-242.

Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Reguillo, R (2003), “Ciudadanías juveniles en América Latina”, *Última Década*, vol. 11, N° 19, Santiago, Centro de Estudios Sociales (CIDPA).

Reguillo, R (2008) *Jóvenes imaginados: La disputa por la representación (Contra la esencialización)* Punto Cero. Universidad Católica Boliviana, vol. 13, núm. 16, enero-junio.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de filosofía*, 25(2).

Wyn, J., & White, R. D. (1997). *Rethinking youth*. SAGE Publications.