

20
26

ENERO-JUNIO

13.1

Volumen No

ISSN En línea: 2590-7700



INCLUSIÓN
Y DESARROLLO



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Vigilada MinEduación



**INCLUSIÓN
Y DESARROLLO**

Vol. 13, Núm. 1

enero - junio 2026

Inclusión y Desarrollo (ISSN: 2389-7341 / e-ISSN: 2590-7700) es una revista científica de acceso abierto (open access), arbitrada en modalidad doble ciego (double-blind review), editada semestralmente por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia. Su propósito es fomentar el debate académico nacional e internacional en torno a la construcción de conocimiento y a la comprensión de los procesos de inclusión y desarrollo social, desde diferentes perspectivas vinculadas a las ciencias sociales, humanas y de la educación.

La publicación recibe principalmente artículos de investigación y de revisión, escritos en español, inglés y portugués; asimismo, publica artículos de reflexión, artículos de semilleros de investigación y artículos de opinión, dirigidos a la comunidad científica y académica interesada en los procesos de exclusión, participación y búsqueda de alternativas de acceso a las oportunidades del mundo moderno por parte de poblaciones, grupos o individuos que, por distintos criterios (educación, género, raza, edad, religión, discapacidad), han experimentado algún tipo de marginalidad.

Inclusión y Desarrollo permite el acceso libre y gratuito a la totalidad de sus contenidos, tanto de texto como visuales, para su lectura, descarga, copia, impresión y consulta, bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Si se utiliza algún contenido de forma total o parcial, debe citarse su procedencia y respetarse los derechos de autor correspondientes.

La revista no cobra cuotas por el envío, evaluación o publicación de artículos. La opinión expresada por los autores no refleja necesariamente la postura del equipo editorial de la publicación.

 <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

 inclusionydesarrollo@uniminuto.edu

Redes Sociales:

 [http://Revista Inclusión y Desarrollo- UNIMINUTO]

 @revistainclusionydesarrollo



**INCLUSIÓN
Y DESARROLLO**

Vol. 13, Núm. 1

enero - junio 2026



Inclusión y Desarrollo, Vol. 13, Núm. 1, enero-junio de 2026, es una publicación semestral, científica, arbitrada y de acceso abierto, editada y financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia.

Nombre de la revista: Inclusión y Desarrollo

Nombre abreviado y siglas: IyD

e-ISSN: 2590-7700

Entidad editora y país: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

URL de la entidad editora: www.uniminuto.edu

URL de la revista:
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Periodicidad: semestral

Área de conocimiento (OCDE): Ciencias Sociales

Subárea de conocimiento: Educación

📍 Transversal 73 A No. 81 i-19 (esquina), Bogotá, Colombia

☎ +57 (1) 378 9950

✉ inclusionydesarrollo@uniminuto.edu

La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO es una Institución de Educación Superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Personería jurídica: Resolución 10345 del 1 de agosto de 1990, MEN.

Los contenidos de la revista se distribuyen bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), lo que permite su copia, distribución y comunicación pública, siempre que se cite a los autores originales y a la fuente.

El proceso de edición, arbitraje, corrección de estilo, diagramación, gestión de bases de datos, soporte técnico (OJS) y difusión de cada número es asumido por el equipo editorial de la revista con el respaldo institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

TRANSPARENCIA

La revista Inclusión y Desarrollo no cobra ningún tipo de tarifa a los autores ni a los lectores por el envío, evaluación, procesamiento o publicación de los artículos (Costos por Procesamiento de Artículos - APC = \$0). Los costos asociados a la gestión, edición, corrección de estilo, diagramación, mantenimiento de la plataforma Open Journal System (OJS) y publicación de los números son asumidos íntegramente por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, en el marco de su política de acceso abierto y su compromiso con la democratización del conocimiento científico.

Como institución editora, UNIMINUTO garantiza que el equipo editorial cuente con las herramientas necesarias para el desarrollo de un proceso editorial íntegro y transparente, incluyendo software especializado de detección de plagio, que se aplica a todo manuscrito antes de iniciar su proceso de evaluación. Asimismo, provee al equipo editorial de recursos de formación y acceso a información actualizada sobre buenas prácticas editoriales, en línea con los principios del Committee on Publication Ethics (COPE).

Todos los manuscritos postulados son sometidos a una valoración inicial por parte del editor en jefe y el comité editorial, quienes verifican el cumplimiento de los requisitos formales, de alcance temático y de originalidad establecidos en la política editorial. Una vez superada esta valoración, el manuscrito es remitido a un proceso de arbitraje académico en modalidad de doble ciego, con al menos dos pares evaluadores externos y, en caso de discrepancia entre sus conceptos, un tercer evaluador.

La revista se adhiere a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) y no utiliza indicadores bibliométricos como criterio determinante para la valoración de los artículos o de sus autores; las decisiones editoriales se toman exclusivamente con base en criterios académicos. Toda comunicación oficial del proceso editorial queda registrada y archivada en la plataforma OJS, garantizando la trazabilidad del proceso ante los autores, los pares evaluadores y la institución editora.

Ilustración

La portada de la presente edición fue diseñada por la diseñadora gráfica y diagramadora Andrea Sarmiento Bohórquez, bajo la dirección creativa del editor en jefe de la Revista Inclusión y Desarrollo Fabian Andrey Zarta Rojas



Vol. 13, Núm. 1
enero - junio 2026

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR EJECUTIVO

Dr. CÉSAR AUGUSTO AGUIRRE LEÓN
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EDITOR EN JEFE

PhD. FABIAN ANDREY ZARTA ROJAS
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COEDITORES

Dr. FELIX FERNANDO DUEÑAS GAITAN
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. JOHANNA ALEXANDRA TREJOS BALLESTEROS
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Dra. ADRIANA CASTRO CAMELO
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EDITORES ASOCIADOS

Dr. IGNACIO CAAMAL CAUICH
Universidad Autónoma Chapingo, México

Dr. JESÚS ALEXANDER FLORES RAMÍREZ
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dr. RICARDO ARRUBLA SÁNCHEZ
Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dra. YOHANNA CASTRO RODELO
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EQUIPO EDITORIAL

Mg. JOHN FREDY GUZMAN VARGAS
Coordinador de Publicaciones
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. CLAUDIA ANDREA SUAREZ RIVERA
Gestora de Comunicaciones y Marketing
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. KARLA YOHANA SÁNCHEZ MOJICA Gestora de Marcaciones
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Prof. ANDREA SARMIENTO BOHÓRQUEZ
Diagramadora
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Prof. CÉSAR AUGUSTO CORREDOR PRIMERO
Corrector de estilo
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Prof. ÓSCAR MANUEL ARIZA ROMERO
Soporte Técnico OJS
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Dr. EDGAR FERNÁNDEZ FONSECA
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Dr. FREDY EDUARDO VÁSQUEZ RIZO
Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Dr. WILLIAM ALCIDES RODRÍGUEZ GARCÍA
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dra. MÓNICA JOHANNA SANDOVAL RINCÓN
Universidad del Quindío, Colombia

Dra. YANET FUSTER CAUBET
Universidad de la República, Uruguay

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. ALDO ARIEL OCAMPO GONZÁLEZ
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI, Chile

Dr. LENIN BYRON MENDIETA TOLEDO
Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dra. SANDRA ACEVEDO ZAPATA
Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia

Dra. CARMEN AURA ARIAS CASTILLA
Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Dr. JUAN BAUTISTA LUCCA
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. DUSTIN TAHISÍN GÓMEZ RODRÍGUEZ
Universitaria Agustiniana, Colombia

Dra. ROSA DOLORES CASTRO TESÉN
Universidad Nacional de Piura, Perú

Dra. NORMA NARCISA GARCÉS GARCÉS
Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dr. ANTONY PAUL ESPÍRITU MARTÍNEZ
Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, Perú

Dra. MARIBEL CAROLINA CAMACHO PIÑA
Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, Venezuela

Dra. JULIETA ELIZABETH SALAZAR ECHEAGARAY
Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Dra. MAROSLEE DÍAZ GUILLÉN
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dr. VÍCTOR JAVIER NAVARRO IÑÍGUEZ
Escuela de Seguridad Pública de Cartagena, España

Dr. DAVID JOSUÉ ORTIZ GONZÁLEZ
Universidad Politécnica de Victoria, México





**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Contenido

2-8 “Come Back” a lo interdisciplinario

“Come Back” to the interdisciplinary

“Voltar” à interdisciplinaridade

Fabian Andrey Zarta Rojas

Editor en jefe Revista Científica Inclusión y Desarrollo

9-27 La percepción de la calidad de la educación en algunos colegios privados de Bogotá

The perception of the quality of education in some private schools in Bogotá

A percepção da qualidade da educação em algumas escolas particulares de Bogotá

Francisco Pérez Navarrete

Ciprés Colombia

28-47 Las complejidades de “tejerse de nuevo”: reflexión sobre mujeres, conflicto y construcción de paz territorial

The complexities of “weaving ourselves anew”: a reflection on Women, Conflict and Territorial Peacebuilding

As complexidades de “reconstruir-nos”: reflexão sobre Mulheres, conflito e consolidação da paz territorial

Fabian Andrey Zarta Rojas

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)

48-66 Exposición del racismo en colombia: el caso de José Félix Angulo, un agente de tránsito en representación del pueblo afrodescendiente

Exposure of racism in colombia: the case of José Félix Angulo, a traffic officer representing the afro-descendant community

Exposição do racismo na colômbia: el caso de josé félix angulo, un agente de tránsito en representação do povo afrodescendente

Neyda Campaz Camacho

Pontificia Universidad Javeriana



67-82

La ilusión de la educación inclusiva en Colombia: Hegemonía, revolución pasiva y trabajo docente

The Illusion of Inclusive Education in Colombia: Hegemony, Passive Revolution, and Teaching Labor

A Ilusão da Educação Inclusiva na Colômbia: Hegemonia, Revolução Passiva e Trabalho Docente

Javier Andrés Moreno Torres

Universidad Nacional de La Plata

83-111

La narración como práctica reflexiva: fundamentos para una praxeología narrativa en educación

Narration as a reflective practice: foundations for a narrative praxeology in education

Narrativa como prática reflexiva: fundamentos para uma praxeologia narrativa na educação.

Carlos German Juliao-Vargas

Grupo de investigación interinstitucional *Tlamatinime*

112-128

Repensar la democracia desde la complejidad: el papel de las humanidades en contextos de crisis contemporánea

Rethinking democracy from the perspective of complexity: the role of the humanities in contexts of contemporary crisis

Repensando a democracia a partir da perspectiva da complexidade: o papel das humanidades em contextos de crise contemporânea.

Pamela Pinzón Buitrago

Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

129-144

La hermenéutica: reflexión sobre su historia y aportes a la construcción de escenarios de paz

Hermeneutics: reflection on its history and contributions to the construction of peace scenarios

A hermenêutica: reflexão sobre sua história e contribuições para a construção de cenários de paz

Luis Juan Carlos García-Noguera

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).



145-162

Configuración de la jerga docente en los procesos de enseñanza: un estudio cualitativo mediado por tecnologías educativas en el colegio Chiloé.

Configuration of teachers' jargon in teaching processes: a qualitative study facilitated by educational technologies at Chiloé school.

Configuração da linguagem docente nos processos de ensino: um estudo qualitativo mediado por tecnologias educacionais na escola Chiloé.

Walter Leonardo Martínez Ruiz.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Zully Alejandra Cubides Guzmán.

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

163-180

Discursos de género escolares: regulación y agenciamiento en adolescencias con experiencia de vida trans

School-based gender discourses: regulation and agency in adolescents with trans life experiences

Discursos de gênero escolares: regulação e agenciamento em adolescentes com experiências de vida trans

Wilson Flavio Díaz Vélez

Universidad de Manizales

181-208

Evolución y cartografía temática del aprendizaje significativo: un análisis estructural

Evolution and thematic mapping of meaningful learning: a structural analysis

Evolução e cartografia temática da aprendizagem significativa: uma análise estrutural

Juan David Luján-Villar

Secretaría de Educación del Distrito



209-239 **Madurez funcional, entorno educativo y procesos lectores en niños con discapacidad intelectual: revisión documental**

Functional Maturity, Educational Environment, and Reading Processes in Children with Intellectual Disabilities: A Documentary Review

Maturidade funcional, ambiente educacional e processos de leitura em crianças com deficiência intelectual: revisão documental

Karen Aida Ortiz Cortés

Universidad Vasco de Quiroga

240-261 **Lo simbólico y lo popular a propósito del significado del café en la identidad colombiana**

The symbolic and the popular regarding the meaning of coffee in colombian identity

O simbólico e o popular a propósito do significado do café na identidade colombiana

Johnni Alfredo Ochoa-Gómez

Grupo interinstitucional TLAMATINIME

Yeison Criollo Parra

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

“Come Back” a lo interdisciplinario

“Come Back” to the interdisciplinary
“Voltar” à interdisciplinaridade

Fabian Andrey Zarta Rojas

Editor en jefe Revista Científica Inclusión y Desarrollo

 <https://orcid.org/0000-0001-5536-3712>

Fabian.zarta@uniminuto.edu

Resumen

Se aborda la necesidad de recuperar la interdisciplinariedad en las ciencias sociales, retomando el informe de Wallerstein (1996) sobre la apertura epistemológica de las disciplinas. A partir de los planteamientos de Deleuze y Guattari, Nicolescu, Follari y Morin, se argumenta que la hiperespecialización coarta la creatividad y limita la capacidad de responder a los problemas sociopolíticos actuales, frente a los cuales la interdisciplinariedad aporta un elemento que la inteligencia artificial no posee: la pregunta. No obstante, se advierte que una interdisciplinariedad mal entendida puede diluir el rigor metodológico cuando no parte de disciplinas de base sólidas, ejemplificando este riesgo con el fracaso del *lysenkismo* soviético, que combinó ideología y ciencia sin rigor técnico y provocó hambrunas masivas. Se concluye que la interdisciplinariedad auténtica requiere primero excelencia disciplinar antes de proceder a la integración. Para el contexto colombiano, se proponen reformas en tres ejes: currículos que combinen un núcleo disciplinar riguroso con apertura interdisciplinar en semestres avanzados, incluyendo trabajos de grado co-dirigidos entre carreras distintas; financiamiento que exija equipos con al menos dos disciplinas y trayectoria comprobada; y consolidación de centros de excelencia interdisciplinar permanentes, en lugar de equipos efímeros. Finalmente, se señala que la presente edición de la revista *Inclusión y Desarrollo* refleja este giro interdisciplinario, necesario para producir conocimiento pertinente ante los desafíos del Antropoceno.

Palabras clave: interdisciplinariedad, complejidad, ciencia, historia, prospectivas pedagógicas.

Encuentre este artículo en

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/index>

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artículo:

Zarta Rojas, F. A. (2026). “Come Back” a lo interdisciplinario. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 2-8. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.2-8>

Editorial

Leader

社説

Conflicto de intereses:

El autor ha declarado que no existen intereses en competencia





Abstract

This paper addresses the need to recover interdisciplinarity in the social sciences, revisiting Wallerstein's (1996) report on the epistemological openness of disciplines. Drawing on the work of Deleuze and Guattari, Nicolescu, Follari, and Morin, it argues that hyper-specialization stifles creativity and limits the capacity to respond to current socio-political problems. Interdisciplinarity offers an element that artificial intelligence lacks: the question. However, it cautions that a poorly understood interdisciplinarity can dilute methodological rigor when it does not stem from solid foundational disciplines. This risk is exemplified by the failure of Soviet Lysenkoism, which combined ideology and science without technical rigor and caused mass famines. The paper concludes that authentic interdisciplinarity requires disciplinary excellence before proceeding to integration. For the Colombian context, reforms are proposed along three lines: curricula that combine a rigorous disciplinary core with interdisciplinary openness in advanced semesters, including co-directed theses between different disciplines; funding that requires teams with at least two disciplines and a proven track record; and the consolidation of permanent interdisciplinary centers of excellence, instead of ephemeral teams. Finally, it is noted that this edition of the journal Inclusion and Development reflects this interdisciplinary shift, necessary for producing relevant knowledge in the face of the challenges of the Anthropocene.

Keywords: interdisciplinarity, complexity, science, history, pedagogical perspectives.

Resumo

Este artigo aborda a necessidade de recuperar a interdisciplinaridade nas ciências sociais, revisitando o relatório de Wallerstein (1996) sobre a abertura epistemológica das disciplinas. Baseando-se nos trabalhos de Deleuze e Guattari, Nicolescu, Follari e Morin, argumenta-se que a hiperespecialização sufoca a criatividade e limita a capacidade de resposta aos problemas sociopolíticos atuais. A interdisciplinaridade oferece um elemento que falta à inteligência artificial: a pergunta. Contudo, alerta-se que uma interdisciplinaridade mal compreendida pode diluir o rigor metodológico quando não se fundamenta em disciplinas sólidas. Esse risco é exemplificado pelo fracasso do lysenkoísmo soviético, que combinou ideologia e ciência sem rigor técnico e causou fomes em massa. O artigo conclui que a interdisciplinaridade autêntica requer excelência disciplinar antes de se proceder à integração. Para o contexto colombiano, são propostas reformas em três vertentes: currículos que combinem um núcleo disciplinar rigoroso com abertura interdisciplinar nos semestres avançados, incluindo teses coorientadas entre diferentes disciplinas; financiamento que exige equipes com pelo menos duas disciplinas e um histórico comprovado; e a consolidação de centros permanentes de excelência interdisciplinares, em vez de equipes efêmeras. Por fim, observa-se que esta edição da revista Inclusão e Desenvolvimento reflete essa mudança interdisciplinar, necessária para a produção de conhecimento relevante diante dos desafios do Antropoceno.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, complexidade, ciência, história, perspectivas pedagógicas.



*"Un rizoma no empieza ni acaba,
siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo."
(Gilles Deleuze y Félix Guattari, Mil mesetas, 1980)*

In médium virtus, en el medio está la virtud. Así se decía en latín para referirse a la posición que debe ocupar el ser humano ante un conflicto; sin embargo, estar en el medio no desposee al sujeto de postura respecto a algo, sino que lo ubica en un punto donde puede ser afectado por la multiplicidad de los factores que conlleva la coyuntura.

Immanuel Wallerstein (1996) en la misión que le dio la Comisión Gulbenkian y de la cual se derivó un texto que se terminó denominando *"abrir las ciencias sociales"*, que es un trabajo serio y riguroso que dio las pistas para la reestructuración de lo que en aquel momento se entendía por ciencias sociales. Sin embargo, los apuntes de este teórico aplican para toda la academia; hoy a más de 30 años de dicho texto, resulta importante volver a él o como se diría en inglés para hacer memoria sobre algo, efectuar un *"come back"*, en el sentido de regresar con éxito a lo esencial después de haberlo abandonado o tras haber sufrido un fracaso importante.

Una de las cosas más interesantes que se menciona en aquel informe, es que las ciencias [sociales] deben lograr una apertura epistemológica, en otras palabras, ser cada vez más interdisciplinarias. Es relevante volver una y otra vez a ello porque aún las disciplinas están reticentes respecto a los nuevos paradigmas o metodologías que el mundo ofrece cuando avanza hacia lo desconocido.

Autores como Deleuze y Guattari (2002), criticaban la *hiperespecialización* como una forma de coartar la creatividad, la articulación entre los estratos o posibles líneas de fuga que contiene una disciplina e incluso un concepto; uno de los grandes avances logrados para confirmar esa tesis y contribuir al desarrollo de la interdisciplinariedad fue *"el manifiesto sobre la transdisciplinariedad"* de Basarab Nicolescu (1996), donde se proponen tres grandes elementos: múltiples niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad. Con esas tres pistas lo único que deseaba este físico teórico era el *"bien común"*, por eso apostó por la sutura epistémica entre ciencia y cultura, algo que resulta importante para dar cuenta del batiburrillo de capas, densidades, factores, dimensiones, estratos, niveles de realidad y verdad que alberga todo misterio o problema social contemporáneo.

Para Roberto Follari (2001), un eje claro para hacer avanzar a la ciencia hacia esa interdisciplinariedad consistía en lo que él designaba como *"la articulación de discursos posibles entre los campos"*. Tesis que se han podido evidenciar con el arduo trabajo y valentía de algunos autores que se han atrevido a pensar fuera de las lógicas propuestas en las metodologías tradicionalistas, o en aquello que llaman *"puristas"*; autores como Rodríguez Zoya (2017), Carlos Eduardo Maldonado (2016), Fabian Andrey Zarta (2024) y José Alonso Andrade Salazar (2023), seguidores rigurosos de quien hasta hace poco nos acompañó en el plano terrenal, el padre del pensamiento complejo, Edgar Morin (1999).



Lo interdisciplinar debe acercar las disciplinas a una *Lux nova*. Hay que llevar la ciencia como quien lleva a un niño por la calle, tomada de la mano hacia lo desconocido, pero manteniéndola alegre porque en lo desconocido está lo nuevo, la innovación, el placer. Lo interdisciplinar consiste en anudar y desanudar, en retornar una y otra vez hasta que nuevos elementos que permitan interconectar los proyectos disciplinares, emerjan de la profundidad donde se encuentran sumidos o extraviados.

¿Hacia dónde debe ir la interdisciplinariedad? La hiperespecialización es la cicuta para el proyecto integrador que persigue esta herramienta para las ciencias, porque el discurso disciplinar limita cualquier tipo de elemento distractor en el discurso del padre de dicha ciencia, por lo cual, cualquier tipo de polisemia se crucifica ya que no sigue la pureza lingüística que dicho campo acepta como *lo verdadero*.

Tal y como se ha visto en estos tiempos, los profesionales y la academia misma en general se han segregado lo suficiente como para perder de vista los desafíos que tienen respecto a lo interdisciplinar; hubo un momento en el que esta tendencia estuvo en auge, aunque luego se ha vuelto a dejar en la sombra. El gran problema es que esa hiperespecialización no permite resolver los problemas sociopolíticos que exige el mundo de hoy en el cual la inteligencia artificial parece ya tener la respuesta para todo. Sin embargo, la inteligencia artificial no tiene algo que la interdisciplinariedad si tiene: *la pregunta*. Si no hay pregunta no hay respuesta, recordando la paradoja que planteaba Isaac Asimov (2004) en su novela *La última pregunta*.

Una parte de esa responsabilidad por el proyecto integrador de la interdisciplinariedad, lo tienen las universidades, pero también las empresas y el Estado; y recae en el hecho del quiebre que sigue existiendo entre el discurso y la práctica, pues las universidades siguen evaluando proyectos por áreas, por disciplina, por indicadores y elementos aislados, debilitando más las estructuras de esa arquitectura que intenta tejer la visión interdisciplinar.

Hay que advertir que una interdisciplinariedad mal entendida puede diluir el rigor metodológico, sobre todo si no hay disciplinas sólidas de base. Esa dilución metodológica conduce a una falta de profundidad (el investigador abarca diversas áreas pero sin dominar del todo sus métodos); a una pérdida de rigor (porque se aplican herramientas conceptuales de modo laxo, impreciso o fuera de contexto); y a resultados débiles (porque las conclusiones no van a tener una validez científica pertinente). Una auténtica interdisciplinariedad debe sustentarse en competencias disciplinares sólidas y en una integración metodológica rigurosa, siempre enfatizando sus ambigüedades inherentes y proponiendo unas preguntas autorreflexivas que ayuden a navegar las complejidades de este enfoque de investigación (Schmid y Schuitema, 2025). Hay que asumir que la interdisciplinariedad posee una metodología propia; que no basta con combinar disciplinas de modo informal; y que cuando un investigador integra saberes sin la formación metodológica adecuada, ello conduce a investigaciones de menor calidad (Szostak, 2026).



Un ejemplo histórico fue el desastre ecológico y agrícola del *lysenkismo* en la Unión Soviética (décadas de 1930 a 1950), cuando bajo el liderazgo de Trofim Lysenko, el gobierno rechazó la genética mendeliana tradicional (calificándola de “burguesa”) y, en su lugar, impuso una nueva “biología agrobiológica” que pretendía unir una ideología política (el materialismo dialéctico aplicado a la naturaleza), una sociología agraria (mediante la colectivización y el esfuerzo campesino) y dos disciplinas (biología y agronomía), con la idea errónea de que las plantas de la misma especie no competían entre sí, sino que se ayudaban mutuamente. Un caso de fracaso radical por diluir el rigor científico al optar por una integración ideológica y multidisciplinaria mal entendida. Prueba de ello fueron los resultados: hambrunas masivas por la pérdida total de cosechas de cereales, que cobraron la vida de millones de personas en la URSS y, luego, en la China de Mao Tse-Tung (quien replicó dichos métodos), y atraso científico porque la genética soviética quedó estancada por décadas y los científicos que defendieron el rigor metodológico (como Nikolái Vavílov) fueron perseguidos, encarcelados o ejecutados.

Para fomentar una verdadera interdisciplinariedad en Colombia y erradicar el riesgo del “todólogo”, habría que transformar el ecosistema de ciencia y educación. Y la clave es fortalecer primero la excelencia en las disciplinas de base para luego poder conectarlas con rigor y pertinencia. Ello supone cambios concretos en tres ejes que deben estar articulados y adaptados a las realidades institucionales de nuestro país (como son los sistemas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Ministerio de Educación). Y para lograrlo se requieren, al menos, tres cosas:

A nivel de los currículos: Dado que los programas de pregrado y posgrado en Colombia suelen ser hiperespecializados desde el comienzo, o demasiado generales y laxos en sus metodologías, se requiere un modelo que integre un núcleo disciplinar riguroso durante los primeros semestres y una apertura interdisciplinar en los últimos semestres. Además, exigir trabajos de grado integrados; por ejemplo, permitir que dos estudiantes de carreras del todo distintas (como Ingeniería de sistemas y agroecología) desarrollen un único trabajo de grado co-dirigido.

A nivel del financiamiento de proyectos de investigación: Ya que el modelo actual de MinCiencias suele evaluar los proyectos mediante pares de una única especialidad, castigando así la innovación o premiando propuestas interdisciplinarias superficiales y sin rigor técnico, se sugiere que las convocatorias públicas de financiación exijan un mínimo de dos co-investigadores principales de campos disciplinares distintos; cada uno demostrando un historial de publicaciones robusto en su área específica. Ello implicaría incluir, en la financiación del proyecto, un rubro económico exclusivo para una fase inicial que permita la homologación de lenguajes, metodologías y marcos conceptuales entre los investigadores, garantizando que el diseño del estudio sea de verdad unificado.



A nivel de la comunidad académica: Debido a que la interdisciplinariedad colombiana actual suele ser “efímera” (se arman equipos solo para aplicar a una convocatoria de corta duración y luego se disuelven, impidiendo la consolidación de métodos rigurosos compartidos), habría que crear Centros de excelencia interdisciplinar institucionales, como unidades de investigación permanentes en las universidades independientes de las facultades tradicionales (p. ej. un laboratorio de ciencia de datos y salud pública). Se podría también, por ejemplo, modificar los estatutos profesora universitarios para permitir que un docente de planta tenga su plaza compartida contractualmente entre dos facultades distintas.

Los artículos que los lectores de la revista *Inclusión y Desarrollo* observarán en esta edición 13-1 dan cuenta del viraje que viene ahora para la revista, ya que los horizontes de la interdisciplinariedad interpelan los procesos y las conceptualizaciones que tenemos hasta el momento sobre lo que significa tanto la inclusión como el desarrollo.

Atender a la diversidad de conceptualizaciones implica reconocer la complejidad de los fenómenos sociales y los marcos analíticos desde los cuales estos pueden ser comprendidos. En ese sentido, abrir las ciencias sociales al diálogo interdisciplinario no constituye solo un ejercicio de pluralidad académica, sino que es una condición indispensable para producir conocimiento pertinente capaz de traducirse en praxis reales. De ahí que las revistas científicas, especialmente aquellas orientadas por una vocación interdisciplinaria, deban propiciar el encuentro entre enfoques, teorías y metodologías provenientes de distintos campos del saber. Solo mediante ese diálogo crítico es posible ofrecer interpretaciones más rigurosas, integrales y oportunas de los desafíos sociales, económicos, políticos y ambientales que enfrenta la humanidad en la era del Antropoceno.



Referencias

- Andrade Salazar, J. (2023). Transdisciplinariedad: Un enfoque innovador para la investigación y el conocimiento de los transmétodos. *Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(1), 73-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8339331>
- Asimov, I. (2004). La última pregunta. En *Cuentos completos I*. Ediciones B. (Trabajo original publicado en 1956)
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez, trad.). Pre-Textos.
- Follari, R. (2001). Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(14), 40-47. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2576>
- Maldonado, C. E. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales: Y otras ciencias y disciplinas*. Difundir Ltda.
- Morin, E. (1999). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Editora Garamond.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Éditions du Rocher.
- Rodríguez Zoya, L. G. (2017). Problematicación de la complejidad de los sistemas de pensamiento: Un modelo epistemológico para la investigación empírica de los paradigmas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7(2), e025. <https://doi.org/10.24215/18537863e025>
- Schmid, S., y Schuitema, G. (2025). Why, with whom, and how to conduct interdisciplinary research? A review from a researcher's perspective. *Science and Public Policy*, 52(2), 165-180. <https://doi.org/10.1093/scipol/scae070>
- Szostak, R. (2026). A call for a more assertive interdisciplinarity. *Frontiers in Education*, 11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1694738>
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Zarta Rojas, F. A. (2024). Relaciones entre inter-transdisciplinariedad y pensamiento complejo: El lenguaje como herramienta de sutura epistémica. *Revista Iberoamericana de Complejidad y Ciencias Económicas*, 2(1), 33-52. <https://doi.org/10.48168/ricce.v2n1p33>



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

La percepción de la calidad de la educación en algunos colegios privados de Bogotá

The perception of the quality of education in some private schools in Bogotá

A percepção da qualidade da educação em algumas escolas particulares de Bogotá

Francisco Pérez Navarrete

Ciprés Colombia

 <https://orcid.org/0009-0008-2806-9452>

jsperez@cipresdecolombia.com

Bogotá, Colombia

Aura Uribe Arévalo

Universidad Isabel I

 <https://orcid.org/0000-0002-4382-6983>

aurajaneth.uribe@ui1.es

Burgos, España

Encuentre este artículo en

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/index>

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artigo:

Pérez Navarrete, F., & Uribe Arévalo, A. (2026). La percepción de la calidad de la educación en algunos colegios privados de Bogotá. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 9-27. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.9-27>

Recibido/Received/Recebido:

01 - 06 - 2026

Aceptado/Accepted/Aceito:

17 - 06 - 2026

Publicado/Published/Publicado:

26 - 06 - 2026

Artículo de investigación

Research Article

Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses:

Los autores han declarado que no existen intereses en competencia





Resumen

El presente texto aborda el concepto calidad en la educación desde una reflexión de la percepción que se tiene de ella dentro del proceso de formación de jóvenes, mediante la valoración por alumnos, padres de familia, profesores, directivos, egresados y por el entorno en el que se desarrolla; para este estudio participaron algunos colegios privados de la ciudad de Bogotá de forma voluntaria. El objetivo del estudio, del ranking, fue visibilizar los factores con mayor peso en la calidad percibida por los participantes del estudio, lo cual condujo a proponer acciones de mejora en los procesos educativos dentro y fuera del aula. La metodología utilizada para esta valoración fue a través un de ranking (Rk.co), con un modelo propio adaptado a las características de la educación básica y secundaria, que ha tomado como guía la experiencia y logros del Consejo Nacional de Acreditación -CNA- en su modelo de acreditación de instituciones de Educación Superior. El resultado final permitió formular pautas para el fortalecimiento de la calidad en la educación básica y media, que además pueden ser guía de mejora para otras instituciones, sean privadas o no, invitando a fomentar procesos de mejora continua.

Palabras clave: administración de la educación; gestión de la educación; establecimientos de enseñanza; instalaciones y recursos educativos: política educacional.

Abstract

This text addresses the concept of quality in education by reflecting on its perception within the educational process of young people, through assessments by students, parents, teachers, administrators, graduates, and the surrounding community. Several private schools in Bogotá participated voluntarily in this study. The objective of the study, and the resulting ranking, was to highlight the factors with the greatest impact on the quality perceived by the participants, leading to proposed improvements in educational processes both inside and outside the classroom. The methodology used for this assessment was a ranking system (Rk.co), with a model adapted to the characteristics of primary and secondary education, guided by the experience and achievements of the National Accreditation Council (CNA) in its accreditation model for higher education institutions. The final result allowed for the formulation of guidelines for strengthening quality in primary and secondary education, which can also serve as a guide for improvement in other institutions, both private and public, encouraging continuous improvement processes.

Keywords: educational administration; Education management; educational establishments; educational facilities and resources: educational policy.



Resumo

Este texto aborda o conceito de qualidade na educação, refletindo sobre sua percepção no processo educativo dos jovens, por meio de avaliações de alunos, pais, professores, administradores, egressos e da comunidade em geral. Diversas escolas particulares de Bogotá participaram voluntariamente deste estudo. O objetivo do estudo, e da classificação resultante, foi destacar os fatores de maior impacto na qualidade percebida pelos participantes, levando a propostas de melhorias nos processos educativos dentro e fora da sala de aula. A metodologia utilizada para esta avaliação foi um sistema de classificação (Rk.co), com um modelo adaptado às características do ensino fundamental e médio, guiado pela experiência e conquistas do Conselho Nacional de Acreditação (CNA) em seu modelo de acreditação para instituições de ensino superior. O resultado final permitiu a formulação de diretrizes para o fortalecimento da qualidade no ensino fundamental e médio, que também podem servir como guia para a melhoria em outras instituições, tanto privadas quanto públicas, incentivando processos de melhoria contínua.

Palavras-chave: administração educacional; gestão educacional; estabelecimentos de ensino; instalações e recursos educacionais; política educacional.



1. Introducción

La educación como función social, es una actividad compleja, en la que inciden factores diversos como los sociales, económicos, políticos, demográficos y culturales, entre otros, y en los que no es fácil encontrar una unidad conceptual.

La educación en Colombia está concebida como un subsistema integrado por los niveles de educación preescolar, educación básica, media y superior, que se rigen por leyes y normativas del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, además es considerada como un derecho fundamental para la población declarado en la constitución nacional de 1991.

Sin embargo, teniendo estas consideraciones, continúa siendo un tema de debate desde lo político y lo social, en aspectos como la cobertura, la calidad y los recursos que se destinan; para Chacón-Díaz (2019), la calidad en la educación es objeto de estudio, se le vincula a un compromiso con la generación de oportunidades para la población y una vía para alcanzar la reducción de las desigualdades a través del aumento de cobertura, de la profesionalización docente y un fortalecimiento del aprendizaje para toda la población.

Desde lo académico, el no logro de las competencias en los estudiantes, en algunos casos, obedece a falta de contenidos, problemas de aprendizaje, déficit en habilidades lectoras y de escritura, así como la deficiencia en matemáticas, que en muchas oportunidades son los padres los que deben buscar apoyo extracurricular, privado, para fortalecer el proceso aprendizaje en los estudiantes (Duarte-Leon, 2008); esto deja en evidencia que el sistema educativo colombiano, compromete y vincula a los padres de familia a invertir recursos propios para atender las dificultades de aprendizaje que tengan los estudiantes, lo cual puede entenderse como una ausencia de control y de responsabilidad de los centros educativos para garantizar la calidad de la educación y en algunos aumentar brechas con alumnos de bajos recursos que no pueden acceder a estos servicios extracurriculares.

Dentro de este contexto se sugirió para este trabajo medir la percepción de la calidad de la educación en los centros educativos de la ciudad de Bogotá, a través de factores que reúnan los aspectos centrales de la gestión educativa de los colegios, la valoración la realizan los grupos de interés directamente relacionados con el centro educativo.

La calidad de la educación en Colombia

La calidad en la educación para Chacón-Díaz (2019) es un tema de discusión en escenarios tan diversos como son los ministerios públicos, los organismos internacionales, la banca multilateral, cumbres de estado, entre otros, lo cual deja en evidencia que no es un problema menor, y menos en países como Colombia. El concepto de calidad ha sido abordado desde distintas perspectivas, el alumno, el centro educativo, los recursos, los medios, el profesor, los resultados y los impactos en la movilidad social.



No obstante, no existe una definición única para entender el concepto de calidad educativa (Torrico-Irahola, 2024), en donde además hay que considerar aspectos como la toma de decisiones orientadas a mejorar la calidad del sistema educativo, para avanzar en la evaluación y mejora de los procesos. Sin embargo, existe una aproximación al concepto de calidad en la educación que hace referencia al conjunto de propiedades y características que posee la gestión educativa, para poder llegar a una valoración de excelencia, con una gestión administrativa eficiente (Martínez et al., 2020).

Una educación de calidad es el compromiso adquirido por los gobiernos para alcanzar el desarrollo económico y social del país, en este propósito se encuentran comprometidos el Gobierno, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- las secretarías educación en las regiones del país, los centros educativos y los profesores, siendo estos dos últimos los gestores del proceso y garantes de los resultados (Chacón-Díaz, 2019), quienes con su actuación logran desarrollar procesos educativos pertinentes con el entorno y las necesidades de los alumnos, sin desconocer la cultura y las tradiciones.

Las tendencias de globalización e inserción del país a nuevos escenarios mundiales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE-, exigen al país procesos de reflexión frente a la educación para formar a la población y lograr competir en el mercado internacional (Jaramillo, 2004), no menos importante es el peso que tiene dentro de la Agenda 2030 de la ONU, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de Calidad y que se define como: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, frente a este desafío hay mucho por hacer, Colombia no ha sido un país que sobresalga en los resultados académicos, en niveles básico y medio, medidos en las pruebas internacionales PISA, lo que deriva en reflexiones sobre la calidad en la educación y las políticas públicas (González et al., 2019; Herrera, 2019)

En el trabajo Páez et al.(2024), se hace énfasis en los efectos que se derivan de la calidad en la educación, siendo el centro el mejoramiento de la calidad de la vida de las personas y, por tanto se hace necesario la vinculación de estrategias que conduzcan a esa transformación a través de instituciones comprometidas con este fin, para ello los gobiernos y las instituciones internacionales se valen de parámetros de medición a través de indicadores que miden los avances en la calidad de la educación en los países, para la caso de Colombia y de América Latina supone un reto mayor considerando la pobreza, desigualdad e inequidad y que aún no existe la cobertura a toda la población (Pérez, 2018).

En Colombia la calidad ha sido vista como el proceso para la formación de una mano de obra calificada, con calidad, para aportar a la competitividad del país, en donde la educación es el garante de esa calidad; más allá de este postulado, se requiere una transformación del concepto, demanda de una concepción colectiva, en donde entran en consideración distintos requerimientos, para las regiones, las comunidades, las necesidades y expectativas de quienes son parte del proceso educativo para así fomentar políticas públicas que garanticen una educación de calidad (Jaramillo, 2004; Chacón- Díaz, 2019).



Para Torrico-Irahola (2024), la educación sigue desafiando retos y dificultades derivados de la llamada educación tradicional, es por ello que se hace necesario una revisión de los enfoques y modelos educativos que estén orientados a atender las necesidades de la sociedad, con conocimientos que abarquen aspectos como la inclusión social, el uso de las TIC, la implicación de aspectos de sostenibilidad y ambientales en donde se resalta la responsabilidad por una mejor calidad de vida y el cuidado de la “casa común”, el planeta.

No obstante, para Martínez et al. (2020) la calidad en la educación debe ser vista como un proceso que garantice la formación integral, con un compromiso hacia el desarrollo social, para estos autores, el desempeño, mediado por pruebas estandarizadas, puede alejar la valoración del contexto en que se desarrolla el alumno y solo se focaliza esa calidad en el logro de certificaciones o acreditaciones de los procesos institucionales.

Actualmente se observa que los problemas en el ámbito educativo están íntimamente vinculados con las dificultades que se han derivado de la llamada educación tradicional, por ende se debe dar un paso hacia enfoques en los que la educación se oriente hacia la solución de las necesidades de la sociedad, con conocimientos, inclusión social, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como asegurar el desarrollo ambiental sostenible y la calidad de vida para todos (Martínez et al., 2020), en últimas la calidad educativa hace referencia a la formación de ciudadanos integrales, con capacidad de entender, analizar y resolver los problemas de su entorno.

La calidad como un concepto más amplio, hace referencia a los resultados académicos, a los medios y los procesos, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio educativo y a las condiciones en que se administra, se desarrolla y se expone cada Institución, es de anotar que en Colombia hay una política educativa orientada a garantizar su cumplimiento a través de la definición de procesos y programas (Montes et al., 2013)

La calidad no puede reducirse solo a indicadores de rendimiento de los alumnos en pruebas de fin de curso, tampoco debe condicionarse a aspectos exclusivos e internos de los centros educativos, debe ser considerada como un valor que trasciende de las aulas, al entorno, es decir tiene que ver con el impacto de la institución en la sociedad, a través de antiguos alumnos, quienes dan cuenta de la gestión interna, la calidad de sus procesos educativos y administrativos, en Colombia la valoración de resultados de la educación se realiza a través del Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación Superior -ICFES- quien es el encargado de medir a través de pruebas el logro de las competencias educativas esperadas en algunos grados académicos, coincidentes con la culminación de ciclos de formación: básico, medio, superior (Páez et. al, 2024).

En el trabajo de Chaves y Ordoñez (2020) se hace énfasis que la evaluación de la calidad también permite tomar decisiones sobre los programas educativos, genera información, mejora la calidad educativa, permite ajustar y dar continuidad a planes de mejoramiento.



Además del anterior sistema de evaluación, uno de los modelos validados e implementados en Colombia para medir la calidad de la educación es el desarrollado por Consejo Nacional de Acreditación -CNA- y los lineamientos del MEN para el otorgamiento de Registros Calificados en la Educación Superior, como garantes de certificación de calidad, es un modelo dinámico que se orienta desde la definición de factores y características (CNA; 2021).

Es de anotar que los modelos de certificación o acreditación de la calidad en educación toman información de primera mano mediante entrevistas y encuestas con los actores involucrados en el proceso educativo como lo son estudiantes, docentes, personal administrativo, sector externo, egresados, además de verificar directamente en las instalaciones las condiciones, físicas y del entorno, en que la institución opera y atiende sus obligaciones en aspectos como contratación docente, reglamentos, normativas, protocolos, programas y contenidos curriculares, entre otros.

Los factores que miden la calidad en educación

Establecer factores de medición de la calidad de la educación permite formular estrategias de política educativa para mejorar los estándares nacionales de educación, sin olvidar que estos niveles educativos, los básicos y medios, determinantes en la formación de los jóvenes para que continúen su vida académica y laboral con el fortalecimiento de competencias y habilidades para su futuro desempeño (Corredor, 2019; Herrera, 2019).

Como se ha mencionado para este estudio se han considerado los factores que el Consejo Nacional de Acreditación - CNA- considera relevantes para la medición de calidad de la educación superior en Colombia, que son: 1. Proyecto educativo del programa e identidad institucional; 2. Estudiantes; 3. Profesores; 4. Egresados; 5. Aspectos académicos y resultados de aprendizaje; 6. Permanencia y graduación; 7. Interacción con el entorno nacional e internacional; 8. Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico; 9. Bienestar de la comunidad académica del programa; 10. Medios educativos y ambientes de aprendizaje; 11. Organización, administración y financiación del programa académico; 12. Recursos físicos y tecnológicos (CNA, 2021).

Cada factor está definido por características, que permiten profundizar en la valoración y medición esperada de la percepción de la calidad en la educación. De manera libre, las instituciones llevan estos aspectos a instrumentos de medición que se ajusten a las particularidades del centro educativo. Este modelo del CNA está ampliamente validado y aceptado por el Ministerio de Educación de Colombia -MEN- y divulgado e interiorizado en todas las instituciones de educación superior en Colombia, públicas y privadas.



2. Metodología

El trabajo que se presenta se ajusta a una metodología cualitativa, que permite entender la realidad en su contexto (Ruiz, 2013), a través de la observación de los fenómenos sociales, la utilización de un instrumento como la encuesta, la revisión de documentos y la recolección de información primaria mediante encuentros específicos con profesores y directivos, así como la observación directa en las instituciones educativas.

Es de resaltar que la realización en este Ranking es un ejercicio voluntario de participación que permite visibilizar ante la sociedad el actuar de los centros educativos, sus logros y retos en el camino de la excelencia de sus servicios y de la transformación de la juventud por medio de una educación integral, en valores y con los más altos estándares de calidad.

La investigación también contempla aspectos cuantitativos, con información recolectada con un instrumento digital, diseñado con la *herramienta Survey Monkey* y dispuesto en las aulas informáticas de las instituciones participantes durante una jornada específica. Se realizaron cuestionarios que recogieron las características de los 12 factores de calidad que surgieron para el estudio, y fueron diseñados los perfiles de los participantes: estudiantes, profesores, directivos, padres de familia, Universidades, Grupos de Interés, egresados.

Este trabajo reúne las características de un método mixto, analiza e integra datos cuantitativos y cualitativos para ser considerados en la reflexión, logrando un entendimiento de las acciones y diferencias que marcan las características de los colegios partícipes en el estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En el ejercicio del Ranking la participación fue de treinta (30) colegios privados de la ciudad de Bogotá elegidos por conveniencia, con base en la disponibilidad y, aceptación de la divulgación de resultados, para el caso de este artículo se han considerado los resultados de los colegios ubicados en los diez primeros puestos del Ranking.

El ranking contempla además una inspección o visita de verificación por Pares Académicos, quienes a través de una metodología de grupos focales realizaron un trabajo de observación y validación de la información recabada, ese acercamiento se hizo con los distintos grupos de interés que se relacionan con la institución como son egresados, docentes, estudiantes, directivos y -en casos especiales- visitas a los lugares en que se realizan actividades de prácticas, como resultado del ranking, se llegó a una escala de medición con los rangos de: Muy Alto, Alto, Medio Alto, Medio, Medio Bajo, Bajo

Para este trabajo, como se ha mencionado, se hizo la adaptación de los factores del CNA, ya expuestos, a las características propias de la educación básica y media de los centros educativos que participaron en el estudio.



Luego del análisis del modelo del CNA y el consenso con expertos en educación y los centros educativos participantes, se llegó a la definición de 12 factores resultantes para esta medición del Ranking propuesto que son:

- Misión, Proyecto Institucional: evalúa si el Proyecto Educativo Institucional “PEI” posee diferenciadores tangibles frente al mercado y si es divulgado, conocido y compartido hacia la comunidad.
- Servicios al estudiante: evalúa la forma en la que el colegio cumple el servicio a nivel pedagógico, administrativo y logístico.
- Profesores: evalúa la categoría, rango, nivel de formación del cuerpo docente, el proceso de selección, así como las estrategias de promoción y permanencia dentro de la institución.
- Investigación, emprendimiento, innovación y creación artística y cultural: evalúa el nivel y alcance del colegio en formación en cada uno de estos aspectos y sus características diferenciadoras.
- Bienestar institucional: evalúa las políticas y programas de bienestar para toda la comunidad, así como la permanencia y retención de estudiantes, docentes y funcionarios.
- Organización, administración y gestión: evalúa aspectos administrativos, modelo de dirección, procesos de calidad, manejo y control de la información, entre otros aspectos.
- Impacto y seguimiento de los egresados: evalúa la vinculación y el seguimiento por parte del colegio a sus egresados y el impacto que estos tienen en instituciones de educación superior y en la sociedad.
- Recursos físicos y financieros: evalúa la gestión financiera, recursos y control presupuestal, que garanticen el buen funcionamiento de la institución.
- Ambiente escolar: evalúa el buen ambiente y las relaciones entre toda la comunidad, especialmente el manejo y prevención del matoneo, acoso escolar, el embarazo adolescente, el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas.
- Procesos académicos: evalúa los currículos, las metodologías y los sistemas de evaluación, que garanticen la buena gestión académica.
- Visibilidad nacional e internacional: evalúa los convenios y alianzas nacionales e internacionales, que promuevan la formación de alumnos y docentes en otros entornos académicos.
- Visibilidad en la WEB: evalúa el buen uso de herramientas web, canales y plataformas tecnológicas; que ofrezcan soluciones de tipo informativo, administrativo y educativo.



- La medición, además, considera la percepción de los grupos de interés que participan con una visión externa, como son las familias, las universidades, el sector externo; esta información es contrastada con transparencia, para ser comunicada a la sociedad y dar cuenta del desempeño y perfil de egreso de los bachilleres, egresados. Hay que resaltar que este proceso de medición y evaluación está enmarcado bajo los lineamientos de mejora continua que cada institución asume.

3. Resultados

Para el análisis de resultados, se elaboraron informes síntesis, sobre los cuestionarios, en donde se evidenció que diez colegios que participaron en el estudio se encontraban en los niveles Muy Alto y Alto de la escala de medición (Tabla 1), a partir de esto se halló que los factores de Recursos físicos y tecnología, Bienestar, Investigación, son los de mayor valoración por los encuestados; por ello a continuación se hará una descripción de lo que significan estos factores y su importancia en el proceso educativo.

La tabla 1 muestra los resultados de los colegios ubicados en los diez primeros puestos del Ranking, así como los puntajes alcanzados en los factores con mayor valoración por parte de los encuestados.

Tabla 1 Resultados de ponderación de Ranking

Puesto Ranking	Promedio	Factor		
		Investigación	Bienestar	Recursos
1	87,0	4,3	4,6	4,6
2	86,6	4,4	4,6	4,8
3	86,4	4,3	4,3	4,4
4	86,2	4,4	4,4	4,5
5	85,0	3,9	3,9	3,6
6	84,4	4,4	4,2	4,1
7	83,8	4,5	4,3	4,6
8	83,4	4,2	3,9	4,3
9	83,0	4,3	4,1	4,3
10	81,4	4,5	4,1	3,9
Promedio	84,7	4,3	4,2	4,3

Fuente: *El Tiempo* Casa Editorial. (2015, septiembre).



Factor Recursos físicos y tecnología:

Para este trabajo se definió este factor resaltando que los recursos son fundamentales para promover un ambiente de formación integral en donde alumnos y docentes cuenten con los recursos idóneos como bibliotecas, espacios deportivos y de formación en artes, tecnología, laboratorios, entre otros, para el momento actual, este factor adquiere relevancia en el proceso educativo debido a su impacto en la formación de los alumnos en habilidades y competencias tecnológicas. Desde el Ministerio de Educación Nacional – MEN- se reconoce que la existencia y uso de los recursos educativos, son determinantes para alcanzar una educación de calidad (MEN, 2021).

Dentro del contexto global, los recursos son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para alumnos como para profesores, esto está conectado con las expectativas de cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que define los lineamientos de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Los recursos son los medios para impulsar ese proceso de formación, es por ello que adquieren relevancia al ser considerados parte fundamental de la calidad educativa (MEN, 2021).

Se puede decir que los recursos didácticos son todos los elementos y herramientas que ayudan al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden ser vistos como el vehículo que ayuda a que el alumno alcance el conocimiento mediante la aplicabilidad de los mismos, sean textos, herramientas digitales, pizarras, y los materiales dispuestos para tal fin (Villacreses et al., 2016)

En síntesis, la disponibilidad de recursos en la educación, facilita que los demás factores, considerados, impacten en los resultados de la calidad en la educación, se convierten en un medio que favorece la eficacia, eficiencia y efectividad del proceso educativo. Es de resaltar, que sin recursos suficientes el modelo pedagógico, no lograría los resultados propuestos en cada centro educativo.

Medios como, las bibliotecas, las bases de datos, la tecnología, son claves y necesarios para el fortalecimiento de competencias y habilidades que despierten la creatividad, solución de problemas, trabajo autónomo y en equipo, desde edades tempranas; el uso de estos y otros recursos educativos didácticos en las aulas de clase, requiere la conexión directa con los docentes, su formación y actualización en el uso de las TIC, así como facilitar el proceso formativo con recursos conectados o no a Internet (Vargas, 2017), con lo cual se resalta que además de recursos físicos, el recurso humano, los docentes, son fundamentales dentro del proceso formativo, requiriendo personal formado, comprometido y con arraigo.



Factor investigación:

Este factor adquiere importancia dentro del proceso de formación considerando que enseñar a investigar, contribuye a la generación de conocimiento, a la producción científica y ampliar una mirada a las necesidades del siglo XXI (Vidal, 2019). Los jóvenes de estos centros educativos no deben estar ajenos a la formación en habilidades y competencias investigativas y los centros educativos deben garantizarlo y fomentar la investigación dentro y fuera del aula.

Para Vidal (2019) la sociedad de este milenio requiere el conocimiento y las instituciones educativas deben estar abiertas a la transformación de sus procesos educativos con enfoques que faciliten la productividad intelectual, el uso de las TIC, para la generación de nuevo conocimiento para la productividad y competitividad a través de la investigación, esto en concordancia con las exigencias de un mundo globalizado, incorporando estrategias para su aplicación que vayan de la mano con la formación de los docentes. Para Rojas y Méndez (2013) es en el aula donde se debe fomentar la investigación, mediante un proceso compartido de construcción de conocimiento con la interacción de docentes y alumnos, proporcionando los recursos, la infraestructura, que conduzcan a darle sentido y significado al proceso investigativo.

Factor Bienestar

La identidad cultural de los centros educativos está dada por la influencia que ejercen sus fundadores, son ellos quienes infunden sus valores, costumbres y creencias en el modo de trabajar, además que conforman el equipo de trabajo que se encargará de ser transmisores de estas bases para actuar de la manera en que ellos lo hacen o piensan que es adecuado (Hernández, 2012),

De esta forma se garantiza que la cultura se transmite de generaciones en generaciones, con el uso de símbolos materiales, los rituales, las historias y el lenguaje, es así que cada institución se caracteriza por su forma y modo de ejercer su cultura e identidad hacia sus integrantes.

El trabajo de Álvaro (1990), recoge que el rendimiento alcanzado por los centros educativos obedece a la existencia de una dedicación de todos sus miembros a tareas y responsabilidades en planificación y programación de actividades docentes, trabajo en equipo altamente desarrollado, liderazgo creativo, colegiabilidad y participación conjunta en las decisiones, ambiente de disciplina que conjuga autoridad y libertad. Se resalta el hecho de que son organizaciones educativas capaces de funcionar eficazmente, creando en el centro un clima facilitador del rendimiento individual y de la implicación de todos en una tarea común (Álvaro, 1990).



Es así que el Bienestar, está relacionado con el ambiente, para el caso de los centros educativos, se hace referencia al ambiente escolar y en particular al clima escolar, relativo a la percepción que tienen los individuos – alumnos, profesores, personal en general- de los diferentes aspectos del ambiente del colegio, en el que desarrollan sus actividades habituales, para este caso el colegio (Milicic y Arón, 2000; Vaello, 2005), dentro del ambiente escolar confluyen las experiencias que se adquieren así como la aceptación de normas y creencias generando una cohesión y sentido pertenencia.

Se ha de reconocer que el colegio cumple con una función de socialización, acompañando la labor que por naturaleza debe cumplir la familia; es por ello que los centros educativos son también partícipes en la formación de valores, de integración social y de cumplimiento de normas sociales (Ovalles y Macuare, 2009). El colegio es determinante para que los jóvenes desarrollen autonomía, identidad, y una visión crítica de su realidad social.

Se puede intuir que el clima escolar recoge la representación que tienen niños y jóvenes del entorno escolar; así como la percepción que tienen los profesores del entorno laboral, sin dejar de considerar los demás actores que conviven en ese entorno, así como las condiciones administrativas y físicas que ayudan y facilitan el desarrollo de las actividades escolares (Milicic y Arón, 2011).

No menos importante y con gran implicación en los nuevos estudios es el concepto de felicidad, para Valencia- Molano (2020) recoge un análisis de la importancia de promover una educación para la felicidad, en donde todos los actores que participan en el proceso educativo deben estar inmersos en un ambiente idóneo; profesores, familias, alumnos, todos comprometidos con mejorar los niveles de bienestar y la felicidad, sin dejar de lado la vida personal.

Este concepto de felicidad, ha tomado especial interés en la agenda pública y ha trascendido a escenarios individuales, colectivos y corporativos. Lo que invita a tener claros varios elementos, uno de ellos, según Caruana et al. (2010), es educar desde la felicidad, con lo cual se entiende que un profesorado infeliz, cansado o estresado no es un agente educativo idóneo para llevar felicidad, por esto los implicados en el proceso educativo (profesores y familia) deben mejorar sus niveles de bienestar.

Dentro del bienestar se encuentran los programas de convivencia, que han adquirido relevancia, ante los problemas de violencia en aulas escolares, en particular en las de secundaria, que se manifiestan en vandalismo, amenazas entre alumnos y hacia profesores, siendo un tema de preocupación para los colegios, padres de familia y para los alumnos (Cava, 2003; García et al., 2013), ante estos hechos es necesario que los colegios acometan exploraciones sobre los factores que puedan estar incidiendo en dichos comportamientos, antes de ejercer acciones represivas y de castigo.

Una de las acciones es la de fomentar programas de convivencia, que buscan promover un ambiente de sanas relaciones entre alumnos, profesores y alumnos, y demás actores del centro educativo (García et al., 2013), tema que ya es reconocido por el Ministerio de Educación Nacional, convirtiendo el Manual de Convivencia escolar como una herramienta o instrumento que garantiza minimizar los conflictos internos y alcanzar ambientes sanos de desarrollo de la creatividad, la investigación, la ciudadanía y la tolerancia.



Síntesis de resultados

Como se ha indicado, este ejercicio de Ranking Rk.co es el resultado de una preocupación colectiva de centros educativos e investigadores para medir la calidad desde otra óptica, con factores y características, con la participación de distintos involucrados en el proceso, alumnos, docentes, padres de familia, entre otros. En los resultados preliminares de la aplicación de los instrumentos y de los grupos focales, *focus groups*, se ha podido evidenciar que en los colegios con mayor calificación los factores de Recursos, Investigación y Bienestar, son los de alto impacto en la calificación.

El atributo más relevante de los colegios percibidos con niveles alto y muy alto de Bienestar es el ambiente seguro que se manifiesta en bajos o nulos niveles de acoso y en un alto grado de trabajo en equipo; para ello contribuyen los programas de convivencia y consejería escolar. Estos centros educativos fortalecen la formación en liderazgos, la existencia de grupos de liderazgo dentro de las aulas, que ayudan a comunicar y sensibilizar el respeto, la tolerancia, la igualdad, esto con el propósito de formar jóvenes respetuosos de las diferencias, las reuniones focales con los alumnos dieron muestra de esa actitud, así como la formación en valores sociales y humanos, para una vida en sociedad.

En el factor Investigación los proyectos transversales y los semilleros son característicos de los colegios con alta puntuación de calidad en RK.co. La sistematización de esta experiencia en los bancos de proyectos hace que se avance de forma continua año tras año. Es de anotar que en estos colegios el factor investigación hace parte del Proyecto Educativo, lo cual supone la destinación de recursos y la generación de propuestas de investigación transversales con distintas asignaturas, como lo evidenciaron los docentes en las reuniones focales.

Como evidencia de este compromiso en la apuesta en fortalecer la investigación, se han incorporado dentro de las estrategias las excursiones y salidas pedagógicas nacionales e internacionales, siempre articuladas con proyectos de investigación, trabajos de grado, así como el apoyo a docentes en su formación posgradual, orientada a fortalecer la docencia.

La incidencia de los recursos en los colegios de ranking alto y muy alto se refleja en la estabilidad del cuerpo docente por la existencia de estatutos concertados, en la suficiencia de la biblioteca y en los recursos digitales, hay coincidencia en la destinación de recursos para mejorar la dotación de los centros culturales y deportivos, pero también se deja evidente la importancia de ampliar la infraestructura tecnológica, software, acceso a bases de datos, plataformas digitales para la enseñanza, como la de actualizar y mejorar las bibliotecas y la mejora de los laboratorios. Sin dejar de ser menos importante, algunos colegios incluyen la seguridad, como una inversión de sus recursos, a través de la incorporación de cámaras de vigilancia dentro de zonas que lo requieran.

Estos tres factores en sí mismos y por el efecto cruzado entre ellos están asociados con la alta calidad percibida en la educación; los bajos niveles en ellos se observan en las instituciones percibidas como de calidad inferior. Así, los profesores, los medios y las relaciones son los que más aportan a la felicidad de los estudiantes.



4. Conclusiones

Los tres factores analizados, los de mayor peso en los mejores colegios de la ciudad de Bogotá, dan pautas de acción para ser reconocidos en el entorno como colegios de calidad; los alumnos, los egresados se sienten felices y recomiendan sus centros educativos, se reconoce el sentido de pertenencia.

En relación con la investigación, se encontraron en los colegios privados de Bogotá, proyectos integrados como estrategias de formación que motivan el desarrollo de inteligencias múltiples en ambientes de comunicación, colaboración y compromiso. Estos proyectos desarrollados bajo modelos de investigación acción participativa articulan la teoría con la práctica en las actividades académicas, promoviendo procesos de aprendizaje significativos a partir de la exploración y el descubrimiento en diversos escenarios propicios para el desarrollo competencias en creatividad, innovación, formulación y solución de problemas, negociación y emprendimiento. Estas competencias pueden considerarse como valores agregados que desarrollan y apropian los estudiantes durante su proceso de formación, lo cual permite el desarrollo de sus potencialidades y, que pueden ser determinantes para la vida futura, adaptación a nuevos espacios, distintos al centro educativo, con habilidades para la convivencia, la participación, y el diálogo.

En recursos, en los colegios de Bogotá participantes en la medición de este Ranking RK.co se evidencia la inversión en calidad a través de acciones como: la vinculación y la retención de los mejores docentes, la contratación de docentes extranjeros para el fortalecimiento de la multiculturalidad y bilingüismo; mejoramiento en infraestructura tecnológica, artística, deportiva; la vinculación a programas internacionales como IB, CIE, CIS; la certificación bajo las normas ISO, la certificación EFQM; integración a programas de Servicio Social, ambientales, de inclusión, de prevención de acoso escolar, prevención del consumo de sustancias psicoactivas y educación sexual. Algunos colegios han implementado estrategias de articulación con Instituciones de Educación Superior, a través de clases compartidas, que permite una preparación preuniversitaria; algunos han fortalecido el intercambio internacional, para alumnos y docentes, mediante estancias cortas, pasantías, campamentos, estancias de investigación y formación.

El colegio debe destinar recursos a crear nuevas oportunidades y espacios de aprendizaje, con iniciativa, con ingenio, viendo en los problemas de las comunidades la mejor ocasión para que los alumnos aprendan, reconozcan las oportunidades de que gozan y apoyen a los más necesitados, que construyan equidad, igualdad, que no discriminen, que no excluyan. Inversiones que potencien las competencias del Ser, del Saber y del Hacer en los bachilleres, como personas integrales, felices y en armonía.

Frente al avance de la inclusión de nuevas tecnologías, se observa que las redes sociales han incursionado como aliados en la comunicación y la divulgación de actividades internas, las plataformas digitales y las páginas web, han sido incorporadas y ajustadas a las necesidades de cada institución, que permiten la publicación de textos y documentos institucionales, de profesores y alumnos, el monitoreo de los servicios de transporte y de actividades extracampus para prevención de riesgos.



Para el caso del Bienestar se observa como los colegios con mayor valoración implementan acciones que involucren no solo a los alumnos sino al personal docente. Se destaca que las relaciones personales en el centro educativo son una de las variables de mayor impacto y de la que surgen dinámicas de cambio y mejora; es por ello que los docentes, su permanencia, el sentido de pertenencia a la institución, permiten que exista y se conserve un ambiente o clima que dé seguridad y continuidad con los planes del centro educativo.

La vinculación del profesorado en los asuntos de convivencia, y en establecer relaciones cercanas, sugiere una formación integral en el estudiante que le permite construir con sus profesores y condiscípulos una base de relaciones de convivencia armónicas, respetuosas, y -en síntesis- de felicidad.

Futuras investigaciones

La falta de políticas claras de investigación, que involucren estudiantes y docentes; la asignación de tiempo y recursos, siguen siendo las principales limitantes para desarrollar la investigación en los colegios privados. Adicionalmente, la falta de sistematización de experiencias significativas y procesos de investigación limitan la trazabilidad y la gestión del conocimiento. El seguimiento de los planes de mejora -a corto, mediano y largo plazo- derivados del ranking, permitirá medir el impacto para sostener y para elevar los niveles de calidad.

Esta información debe contribuir a diseñar, planificar y evaluar; sobre la base del conocimiento cada institución podrá mejorar su calidad y será útil para fijar la atención sobre las necesidades y los retos del medio educativo.

Lo novedoso de este estudio a nivel local -en la ciudad de Bogotá- y la limitación del acceso de información en colegios públicos, puede ser visto como una limitante que no permita entender las dinámicas internas, de gestión, para el cumplimiento de calidad en la educación. Lo cual invita a avanzar en futuros estudios que lleguen a conocer y entender las dinámicas de otros centros educativos más allá de la ciudad de Bogotá, aspecto que ha de conducir a la promoción de estudios complementarios que profundicen en los aspectos de calidad de todos los centros educativos y poder plantear líneas de acción o mejora en las instituciones que busquen la calidad, la rendición de cuentas y el reconocimiento de la sociedad. Un paso siguiente sería la aplicación de RK en colegios públicos de Bogotá mediante alianzas con las autoridades en cada localidad.

Nuevas líneas de investigación podrían profundizar en el acoso escolar y las estrategias anti-bullying, en la sostenibilidad ambiental, la formación en nuevos valores, en garantizar centros educativos con ambientes seguros, para prevenir riesgos, centros educativos que avancen en la integración de las nuevas tecnologías en la educación y su impacto en el rendimiento escolar, en incorporar el estudio y la práctica de la felicidad en el currículo con diversas modalidades pedagógicas.



Declaraciones

Para la realización de este trabajo se hizo una socialización del estudio a todos los grupos partícipes, dejando claro el uso de la información para los fines de la investigación, la confidencialidad y resguardo de la misma será responsabilidad del equipo investigador y de los centros educativos que participen en el estudio. Conflicto de intereses: los autores declaran no tener conflicto de intereses. Aspectos éticos y uso de IA: los autores declaran hacer uso ético de la inteligencia artificial.

Agradecimientos:

El Ranking Rk.co como medición voluntaria permitió visibilizar la calidad de algunos colegios privados de la ciudad de Bogotá. Agradecemos su participación y el impulso y apoyo otorgado por la alianza entre la Casa Editorial EL TIEMPO y la empresa de mercadeo y comunicaciones CIPRES DE COLOMBIA SAS -especializada en el sector educativo-, la vinculación de expertos docentes en procesos de evaluación y acreditación como pares académicos.

Contribución de autores (CRediT)

Autor 1: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Redacción y Validación; Autor 2: Redacción del borrador original, Revisión, Edición, Visualización y Revisión crítica del manuscrito.



Bibliografía

- Alvaro, M. et al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Ministerio de Educación y Ciencia – MEC- Madrid.
- Caruana, A., Font de Mora Turón, A., Reig, A., Rebollo, A., Cantó, A., Sanchis, B., ... y Zaplana, E. (2010). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació.: <http://www.lavirtu.com>
- Cava, M.J. (2003). Violencia y convivencia en aulas de secundaria: el programa "convivir". *Encuentros en Psicología Social*, Vol 1., 315 – 320. <https://www.uv.es/lisis/mjesus/10cava.pdf>
- Chacón Díaz, L. F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, 36, 35-49. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Chaves, H. y Ordoñez, I. (2020). Cavilaciones sobre la evaluación y la calidad educativa en Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinanía*, 5(9), 66-85. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i9.267>
- Consejo Nacional de Acreditación - República de Colombia.(2021). Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos. https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf
- Corredor, N. (2019). Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional. Análisis en siete regiones de Colombia. *Plumilla Educativa*, 23(1), 121-139. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3350.2019>
- Duarte León, C.M. (2008). La Educación en Colombia en la nueva era de la Globalización. HEKADEMUS, *Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa*, Vol 01 (02), 40-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3287143>
- El Tiempo Casa Editorial. (2015, septiembre). *Revista Colegios*, 2(7). ISSN 2011-2319.
- García, M.I.; Pérez, R; Hernández, R. (2013): Convivencia escolar en secundaria básica. *Ciencias Holguín*, vol. XIX (3); 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181528709007.pdf>
- González, J.W.; González, A.; Cifuentes; J.E. (2019). La reforma educativa y la calidad de la educación en Colombia. *Revista. Humanismo y Sociedad*, 7(2), 41 – 53. <https://doi.org/10.22209/rhs.v7n2a03>
- Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P.(2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández, L.F. (2012): El liderazgo y el ambiente como agentes modificadores de la cultura educativa. *Visión Educativa IUNAES*, Vol. 6 (13); 78 – 87.
- Herrera, J.C. (2019). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. *Cultura. Educación y Sociedad*, Vol. 11(2), 125-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.08>
- Jaramillo Roldán, R. (2004). La calidad de la educación: Hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI(38), 93-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1411440>



- Martínez-Iñiguez, J.E. Tobón, S. López-Ramírez, E. y Manzanilla-Granados, H.M. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 233-258. DOI: 10.17151/rlee.2020.16.1.11
- Milicic, N.; Arón, A.M. (2000): Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Revista Psykhe*, Vol. 9 (2). <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495/16957>
- Ministerio de Educación Nacional (2021). Más y mejores aprendizajes: Política pública de recursos educativos. ISBN 978-958-785-354-4
- Montes Miranda, A.J. ; Gamboa Suárez, A.; Lago de Fernández, C. (2013). La educación básica en Colombia: una mirada a las políticas educativas. *Saber, ciencia y libertad*, Vol. 8 (2), 1794-7154. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5104991.pdf>
- Ovalles, A.; Macuare, M. (2009): ¿Puede el ambiente escolar ser un espacio generador de violencia en los adolescentes? Capítulo Criminológico Vol. 37(2), 103 – 119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3105773>
- Páez, F.J; Peñata, A.E; Argel, L.M. (2024). Globalización y Calidad Educativa en Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica*, Vol.8 (3), 5118-5130. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11713
- Pérez Dávila, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 193-213. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.4430>
- Rojas-Betancur, M; Méndez-Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, Vol. 16 (1). DOI: 10.5294/edu.2013.16.1.6
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa*. Publicaciones de la Universidad de Deusto 5a. ed. Bilbao.
- Torrío-Irahola, R.A. (2024). La calidad de la educación. Una revisión conceptual. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*. Año VI (12). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10308271.pdf>
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Editorial Santillana, Madrid.
- Valencia Molano, J.L. (2020). La felicidad y el bienestar en las instituciones y la educación. En *Desafíos actuales de la educación superior. Análisis y perspectivas frente a un mundo cambiante*. (pp 27-42). Fundación Universitaria del Área Andina. https://servicios.areandina.edu.co/lanzamientoLibro/articulo/Capitulo_JoseLeonardoValencia.pdf
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Cuadernos*, Vol. 58(1). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011
- Vidal, M. (2019). Enseñar a investigar: Desafío para la Universidad del Siglo XXI. *Dictamen Libre*, Edición No. 24 p.81-102. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7380659.pdf>
- Villacreses, E.G.; Lucio, A.; Romero, C.H. (2016). Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo en los estudiantes de bachillerato. Recursos didácticos y el aprendizaje significativo. *Revista Sinapsis*, Vol. 2 (9). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8280864>



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Las complejidades de “tejerse de nuevo”: reflexión sobre mujeres, conflicto y construcción de paz territorial¹

The complexities of “weaving ourselves anew”:
a reflection on Women, Conflict and Territorial
Peacebuilding

As complexidades de “reconstruir-nos”: reflexão
sobre Mulheres, conflito e consolidação da paz
territorial

Encuentre este artículo en

[http://revistas.uniminuto.edu/
index.php/IYD](http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD)

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artigo:

Zarta Rojas, F. A., & Pomeo Carmona, J. X. (2026). Las complejidades de “tejerse de nuevo”: reflexión sobre mujeres, conflicto y construcción de paz territorial. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 28-47. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.28-47>

Recibido/Received/Recebido:

17 - 05 - 2026

Aceptado/Accepted/Aceito:

16 - 06 - 2026

Publicado/Published/Publicado:

26 - 06 - 2026

Artículo de reflexión

Reflection Article

Artigo de reflexão

Conflicto de intereses:

Los autores han declarado que no existen intereses en competencia



Fabian Andrey Zarta Rojas

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

 <https://orcid.org/0000-0001-5536-3712>.

Fabian.Zarta@uniminuto.edu

Bogotá, Colombia

Johanna Ximena Pomeo Carmona

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

 <https://orcid.org/0009-0001-6753-5136>

jpomeoca@uniminuto.edu.co

Bogotá, Colombia

¹ El presente artículo de reflexión es derivado del proyecto Nodo titulado “La Paz y la Gestión de Crisis en Colombia: una Perspectiva desde la Complejidad” Desarrollado por el Grupo de Pensamiento en Estudios Complejos Financiado por convocatoria del Parque Científico de Innovación Social- PCIS- UNIMINUTO con código SIGIIP CIOP225-310-6553.



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341

e-ISSN: 2590-7700

Resumen

Este artículo de reflexión se propone comprender cómo se configuran la resiliencia y el liderazgo femenino en experiencias de mujeres firmantes del Acuerdo de Paz vinculadas a un Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación – ETCR–, a partir de una lectura situada inspirada en las trayectorias de dos mujeres firmantes que participaron como gestoras comunitarias en procesos de reincorporación comunitaria. Desde el pensamiento complejo, el texto articula memoria, subjetividad, territorio, cuidado y construcción de paz, reconociendo que la reincorporación no puede comprenderse únicamente como tránsito institucional, sino también como proceso humano, relacional y político. La reflexión se organiza en tres ejes: mujeres, subjetividad y territorio; tejer, tejernos y tejerse; y paz territorial desde la complejidad. Los hallazgos reflexivos muestran que la resiliencia no debe romantizarse como simple capacidad individual, sino comprenderse como práctica situada que emerge entre desigualdades persistentes, liderazgos cotidianos y acciones comunitarias. Se concluye que “tejerse de nuevo” nombra una forma de reconstrucción subjetiva y territorial mediante la cual las mujeres transforman memoria, dolor y experiencia en participación, cuidado y paz territorial.

Palabras clave: Mujeres firmantes; reincorporación comunitaria; liderazgo femenino; paz territorial; resiliencia; pensamiento complejo.

Abstract

This article aims to understand how resilience and female leadership are configured in the experiences of women signatories of the Peace Agreement in the El Oso Territorial Training and Reintegration Area (Planadas, Tolima), examined from a complexity perspective based on life stories, in order to contribute to the understanding of territorial peacebuilding from a situated, relational, and gender perspective. To develop this reflection, three axes are proposed: 1) Women, subjectivity, and territory; 2) Weaving, weaving ourselves, and being woven together; 3) Territorial peace from a complexity perspective. The conclusions show that producing a subjectivity that contributes to peacebuilding for a territory ultimately becomes the deepest form of resistance; it is about “weaving ourselves” as political subjects. Resistance, then, lies not only in the development of capacities, trades, or professions but also in the way in which they act when given a new opportunity to contribute to the territorial peace of the place where they once grew up.

Keywords: Women, territory, territorial peace, peace agreement, social inclusion.



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341

e-ISSN: 2590-7700

Resumo

Este artigo busca compreender como a resiliência e a liderança feminina se configuram nas experiências de mulheres signatárias do Acordo de Paz na Área de Formação e Reintegração Territorial El Oso (Planadas, Tolima), examinadas a partir de uma perspectiva da complexidade baseada em histórias de vida, a fim de contribuir para a compreensão da construção da paz territorial sob uma perspectiva situada, relacional e de gênero. Para desenvolver essa reflexão, propõem-se três eixos: 1) Mulheres, subjetividade e território; 2) Tecendo, tecendo-nos e sendo tecidas juntas; 3) Paz territorial a partir de uma perspectiva da complexidade. As conclusões apontam que produzir uma subjetividade que contribua para a construção da paz em um território se torna, em última análise, a forma mais profunda de resistência; trata-se de “tecer-nos” como sujeitos políticos. A resistência, portanto, reside não apenas no desenvolvimento de capacidades, ofícios ou profissões, mas também na maneira como elas agem quando lhes é dada uma nova oportunidade de contribuir para a paz territorial do lugar onde cresceram.

Palavras-chave: Mulheres, território, paz territorial, acordo de paz, inclusão social.



Introducción

"Las mujeres no solo han sido víctimas del conflicto armado; han sido también protagonistas fundamentales en la reconstrucción del tejido social y en la construcción de paz."

Comisión de la Verdad (2022)

Tratar el conflicto armado colombiano no es hablar únicamente de cifras o de hechos históricos. Es hablar de historias humanas marcadas por la pérdida, la incertidumbre y, al mismo tiempo, por la capacidad de resistir y volver a empezar. Es hablar de vidas atravesadas por la guerra, de comunidades que aprendieron a convivir con la violencia y de personas que, aun en medio de la incertidumbre, encontraron maneras de reconstruir la vida. Entre ellas, las mujeres han ocupado un lugar especialmente significativo. Han sido víctimas de múltiples violencias (físicas, psicológicas, emocionales, sexuales, entre otras) que han afectado profundamente sus vidas, sus proyectos personales, sus vínculos familiares y sus comunidades; pero también han sostenido procesos de cuidado, resistencia y reconstrucción que aun cuando muchas veces no son reconocidas, han permitido volver a tejer la vida, los vínculos y la esperanza en los territorios.

La Comisión de la Verdad (2022) recuerda que las mujeres han cargado con el peso del desplazamiento, la estigmatización y la desigualdad estructural; sin embargo, también han sido de las primeras en tejer caminos de reconciliación en sus comunidades y con sus familias. En muchos territorios, han sido ellas quienes han sostenido la vida cotidiana incluso en medio de las rupturas que dejó la guerra. Esta triple condición - afectadas por la guerra, víctimas de violencias basadas en género y constructoras de paz- muestra la complejidad del conflicto y exige mirarlo desde una perspectiva que integre lo personal, lo social y lo político.

En este sentido, la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin (1990) resulta útil para comprender que los fenómenos humanos no se explican desde una sola dimensión, sino desde la interacción entre lo individual, lo emocional, lo cultural y lo colectivo. También permite comprender cómo la complejidad se materializa en lo cotidiano, como lo afirman Zarta et al. (2024) *"el pensamiento complejo fomenta una visión integral y justa de la sociedad, contemplando la disparidad de necesidades y perspectivas, lo cual contribuye a combatir la desigualdad, impulsando la inclusión de todos los miembros de la sociedad"* (p.15).

Desde esta mirada, la resiliencia y el liderazgo femenino no aparecen como hechos aislados, sino como procesos que se entrelazan. Morin (2001) plantea que la vida humana está tejida por redes de vínculos donde cada experiencia se conecta con otras. Así, comprender las trayectorias de mujeres firmantes del Acuerdo de Paz implica mirar más allá de los hechos individuales y reconocer el entramado de relaciones, memorias y condiciones sociales que configuran sus experiencias. Comprender su liderazgo implica, entonces, reconocer cómo se articulan sus historias personales, su participación comunitaria y las condiciones sociales que las rodean.



Las experiencias de las mujeres en el posconflicto colombiano, especialmente de quienes habitan los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), muestran que la paz no es un punto de llegada definitivo, sino un camino que se construye día a día, entre recuerdos dolorosos, aprendizajes y expectativas de futuro. De allí brotan también las complejidades de la interseccionalidad como lo señalan Zarta y Urrutia (2025), en tanto las mujeres no viven la reincorporación desde una sola condición, sino desde la convergencia de género, territorio, memoria, desigualdad y participación comunitaria.

Autores como Bouvier (2019) y Lederach (2007) coinciden en que la construcción de paz no puede entenderse únicamente desde los acuerdos firmados, sino desde las relaciones cotidianas que se reconstruyen en los territorios. La confianza, la memoria y el diálogo se convierten en prácticas fundamentales para sostener la convivencia. Es en estos espacios cotidianos donde la paz comienza a adquirir sentido para quienes han vivido directamente los efectos de la guerra. Desde esa mirada, las historias de las mujeres firmantes del Acuerdo de Paz vinculadas al ETCR, reflejan precisamente dicha complejidad: vidas atravesadas por la violencia, pero también por la capacidad de rehacerse y liderar desde la experiencia vivida. Sus trayectorias recuerdan que la paz territorial no se decreta desde las instituciones; se teje en lo cotidiano, en los vínculos, en las conversaciones y en los pequeños actos de cuidado que permiten reconstruir la confianza.

El origen situado de esta reflexión se relaciona con la experiencia de acompañamiento y trabajo comunitario desarrollada por una de las personas autoras, a partir de su experiencia profesional en la Fundación Social Colombiana CedaVida, organización social colombiana dedicada al acompañamiento de comunidades, el fortalecimiento de capacidades, la protección de derechos y la construcción de paz en los territorios. En ese camino, el acercamiento a las trayectorias de dos mujeres firmantes de paz se dio en el marco de un proyecto social y comunitario desarrollado en 2023, orientado a implementar acciones comunitarias con enfoque de género, fortalecer liderazgos, promover el ejercicio de la ciudadanía activa, la participación en escenarios de construcción de paz y la incidencia de mujeres exintegrantes de las FARC-EP y mujeres de la comunidad. Su participación como gestoras comunitarias permitió comprender que la reincorporación no puede leerse únicamente desde los marcos institucionales, sino también desde las historias de vida, los liderazgos cotidianos y las formas en que las mujeres reconstruyen vínculos, territorio y esperanza después de la guerra.

La resiliencia, definida por Grotberg (1995) como la capacidad de enfrentar y transformarse frente a la adversidad, adquiere aquí un sentido colectivo. Walsh (2016) amplía esta idea al señalar que la resiliencia se construye en las familias, las comunidades y los entornos culturales. En contextos marcados por la guerra, esta resiliencia se convierte muchas veces en una forma de sostener la vida y de abrir posibilidades de futuro allí donde parecía que todo estaba perdido. En el caso de las mujeres firmantes del Acuerdo de Paz, esta resiliencia no se limita a la supervivencia individual, sino que se convierte en una práctica política: *una forma de afirmarse frente a la exclusión y de participar en la reconstrucción de la vida comunitaria*.



No obstante, es necesario evitar una lectura idealizada de la resiliencia. Como advierte Segato (2016), las desigualdades de género no desaparecen con el fin de la guerra, sino que se reconfiguran en los contextos de transición. Por ello, hablar de resiliencia no puede significar romantizar el dolor ni trasladar a las mujeres la responsabilidad exclusiva de reconstruir lo que la guerra y la desigualdad han fracturado. Más bien, implica reconocer las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas en las que ellas intentan rehacer sus proyectos de vida, sostener sus comunidades y reclamar un lugar propio en la construcción de paz territorial.

Según ONU Mujeres (2020), las mujeres firmantes cumplen un papel clave en los procesos de memoria y reconciliación, aunque continúan enfrentando barreras estructurales relacionadas con el acceso a recursos, oportunidades económicas y reconocimiento social. Al acercarse a estas experiencias, resulta inevitable reconocer que la paz no puede entenderse únicamente desde los acuerdos firmados. Comprenderla exige también mirar las emociones, las relaciones y los procesos cotidianos que sostienen la vida después de la guerra, las separaciones entre lo emocional y lo racional, entre lo individual y lo colectivo.

Morin (1999) recuerda que la realidad humana está atravesada por la incertidumbre, pero es precisamente en esa complejidad donde surgen las posibilidades de transformación. Desde esta perspectiva, el liderazgo de mujeres firmantes del Acuerdo de Paz puede entenderse como una totalidad dinámica en la que se entrelazan su biografía, las memorias del conflicto, las condiciones sociales y las aspiraciones de cambio. La resiliencia femenina aparece entonces como un punto de encuentro entre dimensiones emocionales, éticas, políticas y comunitarias.

Desde una perspectiva compleja, acercarse a las experiencias de las mujeres firmantes del Acuerdo de Paz en el ETCR El Oso implica reconocer que la paz no es simplemente la ausencia de violencia, sino la capacidad de convivir con las diferencias, reconstruir sentidos y generar confianza en medio de la incertidumbre, es decir, una multiplicidad de elementos y porosidades. Como señala Lederach (2007), la "imaginación moral" consiste en construir relaciones que permitan ir más allá del trauma y abrir posibilidades de encuentro. Las historias de vida de las mujeres firmantes reflejan esa imaginación moral: una paz que nace en las relaciones humanas, en la palabra compartida y en la decisión cotidiana de seguir construyendo comunidad. Una paz que no se impone desde afuera, sino que se construye desde la palabra, la empatía y la acción colectiva en la vida cotidiana.

Sin embargo, a pesar de la relevancia de estas experiencias, persiste un vacío en la comprensión de cómo se configuran la resiliencia y el liderazgo femenino en escenarios concretos de reincorporación comunitaria. Buena parte de la literatura ha abordado la reincorporación desde enfoques institucionales, normativos o generales; no obstante, siguen siendo necesarias lecturas situadas que permitan comprender cómo, desde las trayectorias de vida, el cuidado, la participación y el liderazgo cotidiano, las mujeres transforman memorias del conflicto en prácticas de paz territorial. Este vacío justifica la pertinencia de una reflexión que no busca generalizar sus experiencias, sino reconocer la densidad humana, política y comunitaria de sus procesos de reconstrucción.



En este sentido, este artículo de reflexión se propuso comprender cómo se configuran la resiliencia y el liderazgo femenino en experiencias de mujeres firmantes del Acuerdo de Paz vinculadas al ETCR El Oso, en Planadas, Tolima, desde una lectura situada inspirada en trayectorias de vida y revisada a la luz del pensamiento complejo, con el fin de aportar a la comprensión de la construcción de paz territorial desde una perspectiva relacional, ética y de género.

Así las cosas, la historia de vida como materia prima para la reflexión se sustenta en el pensamiento complejo de Morin, en tanto permite reconocer la irreductibilidad de lo singular y comprender cómo se entrelazan dimensiones biográficas, sociales, emocionales y políticas en la experiencia humana. Desde esta perspectiva, las trayectorias de vida no se entienden como relatos aislados, sino como expresiones de procesos colectivos más amplios que dan cuenta de la complejidad del posconflicto. Con todo ello, se formula una pregunta que orienta la reflexión: ¿cómo se configuran la resiliencia y el liderazgo en las experiencias de mujeres firmantes del Acuerdo de Paz en el ETCR El Oso, y de qué manera estas experiencias contribuyen a la construcción de paz territorial en contextos de posconflicto?

★★

Los estudios sobre mujeres, conflicto armado y construcción de paz en Colombia han mostrado que las mujeres no solo han sido víctimas de múltiples formas de violencia, sino también actoras fundamentales en los procesos de reconstrucción del tejido social. La Comisión de la Verdad (2022) ha señalado que sus experiencias permiten comprender el conflicto desde dimensiones que no siempre son visibles en los relatos institucionales: el cuidado, la memoria, la pérdida, la resistencia comunitaria y la reconstrucción de la vida cotidiana. En esta misma línea, los trabajos sobre mujeres y paz han insistido en que su participación no puede limitarse a una lectura victimizante, pues muchas de ellas han sostenido procesos organizativos, familiares, comunitarios y territoriales antes, durante y después del conflicto armado.

En el campo de la reincorporación, diversas investigaciones han analizado los retos que enfrentan las personas firmantes del Acuerdo de Paz en su tránsito hacia la vida civil. Estos estudios han evidenciado que la reincorporación no es un proceso lineal ni exclusivamente institucional, sino una experiencia atravesada por condiciones sociales, económicas, familiares, comunitarias y políticas. En el caso de las mujeres firmantes, dichos retos se profundizan por las desigualdades de género, las cargas de cuidado, las barreras para acceder a recursos, la estigmatización y las dificultades para lograr reconocimiento social y político en los territorios.

Desde el enfoque de género, los antecedentes revisados permiten reconocer que las mujeres firmantes no viven la reincorporación de la misma manera que los hombres. Sus trayectorias están atravesadas por memorias del conflicto, experiencias de participación política, responsabilidades familiares, procesos de cuidado y búsquedas de autonomía. Por ello, autoras como Wills (2015) y organismos como ONU Mujeres (2020) han advertido la necesidad de fortalecer la participación de las mujeres en escenarios comunitarios, su liderazgo territorial y su incidencia en la toma de decisiones, especialmente en contextos donde la paz se construye desde relaciones cotidianas y no solo desde programas institucionales.



Por su parte, los estudios sobre paz territorial han señalado que la construcción de paz no se agota en la firma de los acuerdos, sino que se concreta en los territorios mediante prácticas de convivencia, reconciliación, participación y reconstrucción de confianza. En esta perspectiva, Lederach (2007) permite comprender que la paz se sostiene en relaciones humanas capaces de transformar memorias de dolor en posibilidades de encuentro. Así, la reincorporación comunitaria adquiere especial importancia, pues permite observar cómo las personas firmantes, sus familias y las comunidades construyen nuevas formas de relación después de la guerra.

La presente reflexión se nutrió, además, de la experiencia profesional de una de las autoras en la Fundación Social Colombiana CedaVida, organización social vinculada al acompañamiento comunitario, el fortalecimiento de capacidades y la construcción de paz en territorios. Desde ese lugar de trabajo comunitario, el acercamiento a trayectorias de mujeres firmantes permitió reconocer que la reincorporación no puede comprenderse únicamente desde los marcos institucionales o normativos, sino también desde las historias de vida, los liderazgos cotidianos, las prácticas de cuidado y las maneras en que las mujeres reconstruyen lazos y su ámbito en sus provincias después de la guerra.

Sin embargo, aunque existen estudios sobre mujeres, conflicto armado, reincorporación y paz territorial, aún se requieren lecturas situadas que permitan comprender cómo las mujeres firmantes configuran resiliencia y liderazgo desde sus propias trayectorias de vida. En este vacío se ubicó el presente artículo de reflexión, donde se propuso una lectura sensible y compleja de experiencias de dos mujeres firmantes vinculadas al ETCR El Oso, en el departamento del Tolima. Más que presentar una generalización empírica, el texto busca aportar a la comprensión de la paz territorial como un proceso vivo, relacional y cotidiano, en el que las mujeres no solo se reincorporan a la vida civil, sino que también se “tejen de nuevo” como sujetas políticas, comunitarias y territoriales.

La ruta metodológica se construyó a partir de tres fuentes de análisis: la experiencia situada de acompañamiento comunitario, la revisión de literatura académica sobre mujeres, reincorporación, enfoque de género, resiliencia, liderazgo femenino y paz territorial, y el diálogo con referentes teóricos del pensamiento complejo, los estudios de paz y la subjetividad política. Desde esta perspectiva, las trayectorias de vida no son abordadas como datos empíricos susceptibles de generalización, sino como puntos de partida para una reflexión ética, relacional y situada sobre los procesos de reconstrucción subjetiva y territorial después de la guerra.

El tratamiento analítico se organizó en tres ejes: mujeres, subjetividad y territorio; tejer, tejernos y tejerse; y paz territorial desde la complejidad. Estos ejes permitieron relacionar las experiencias inspiradoras con categorías como memoria, cuidado, liderazgo femenino, resiliencia, reincorporación comunitaria, subjetividad política y construcción de paz territorial. Por razones éticas, el texto no expone nombres, datos íntimos ni testimonios identificables de las mujeres que inspiraron la reflexión. Esta decisión responde al principio de acción sin daño y al cuidado debido frente a trayectorias atravesadas por el conflicto armado, la reincorporación y la vida comunitaria.



En el plano teórico, el artículo se apoyó en un diálogo entre el pensamiento complejo, los estudios de paz, la resiliencia y la subjetividad política. Desde Morin (1990, 2001), la complejidad permite comprender que las experiencias de las mujeres firmantes del Acuerdo de Paz no pueden ser leídas desde una sola dimensión, pues en ellas se entrelazan memoria, territorio, género, emociones, vínculos comunitarios e instituciones. Esta perspectiva permite evitar miradas lineales sobre la reincorporación y reconocerla como un proceso incierto, relacional y atravesado por múltiples tensiones.

Desde los estudios de paz, Lederach (2007) permite comprender la paz como una construcción relacional que se sostiene en la confianza, el diálogo y la reconstrucción de vínculos. En esta misma línea, la paz territorial no se reduce a la firma de acuerdos ni a la implementación de programas institucionales, sino que se expresa en prácticas cotidianas de convivencia, cuidado, participación y reconciliación. Esta mirada resulta clave para comprender el papel de las mujeres firmantes como sujetas que reconstruyen comunidad desde acciones muchas veces poco visibles, pero profundamente transformadoras.

La noción de resiliencia, retomada desde Grotberg (1995) y Walsh (2016), permite reconocer la capacidad de las personas y comunidades para afrontar la adversidad y reconstruir sentidos de vida. No obstante, este artículo asumió una lectura crítica de dicha categoría. La resiliencia no se entiende aquí como una exigencia moral de fortaleza individual ni como una forma de idílica del dolor de las mujeres, sino como una práctica situada, relacional y comunitaria que solo puede comprenderse en diálogo con las condiciones sociales, económicas y políticas que atraviesan sus vidas. En este punto, Segato (2016) ofrece un contrapunto necesario al advertir que las violencias y desigualdades de género no desaparecen con el fin formal de la guerra, sino que se reconfiguran en los escenarios de transición y posacuerdo.

Finalmente, los aportes de Foucault (1990), Sen (1999), Deleuze y Guattari (2004) permiten pensar la subjetividad como un campo de disputa, agencia y producción de capacidades. Desde esta perspectiva, “tejerse de nuevo” no alude únicamente a una reconstrucción íntima o emocional, sino también a una práctica política mediante la cual las mujeres resignifican su historia, disputan lugares de reconocimiento y participan en la construcción de paz territorial. Así, el marco teórico no busca afirmar una lectura única sobre la reincorporación, sino sostener una reflexión que reconozca tanto las posibilidades de agencia como las tensiones estructurales que condicionan la vida de las mujeres firmantes.

1. Mujeres, subjetividad y territorio

Hablar de una mujer firmante del Acuerdo de Paz en Colombia es hablar de una vida atravesada por la guerra, pero también de procesos de reconstrucción que no siempre son visibles. El conflicto armado dejó profundas huellas en los territorios y en las personas, y aunque la firma del Acuerdo abrió un camino hacia la transición, para muchas mujeres ello no significó el fin de las dificultades, sino el inicio de nuevas formas de lucha: por el reconocimiento, la dignidad y la posibilidad de reconstruir sus proyectos de vida en medio de persistentes y marcadas desigualdades.



La Comisión de la Verdad (2022) ha señalado que las mujeres no solo fueron víctimas de múltiples violencias durante el conflicto, sino que también han sido protagonistas en la reconstrucción del tejido social. Esta doble condición permite comprender que la paz también se construye desde las prácticas cotidianas de cuidado, organización y liderazgo que surgen en los territorios. Como plantea María Emma Wills (2015), los procesos de paz en Colombia han reconocido cada vez más el papel de las mujeres, pero las brechas estructurales de género siguen presentes en la implementación territorial, limitando su acceso a recursos, oportunidades económicas y reconocimiento social.

En muchos casos, las mujeres firmantes del Acuerdo de Paz deben reconstruir sus vidas en escenarios donde persisten la estigmatización, la precariedad económica y las dificultades de inserción laboral. Sin embargo, en medio de estas condiciones también emergen formas de liderazgo y resiliencia que sostienen la vida comunitaria. Cynthia Enloe (2014) señala que en contextos de guerra y posguerra las mujeres suelen asumir responsabilidades de cuidado y organización que, aunque poco visibilizadas, resultan fundamentales para la sostenibilidad de las comunidades. En el caso colombiano, estas prácticas continúan en el posacuerdo, donde las mujeres no solo buscan rehacer sus proyectos personales, sino también fortalecer procesos colectivos de convivencia y reconciliación.

La resiliencia, entendida como la capacidad de sobreponerse a la adversidad (Grotberg, 1995), adquiere aquí un sentido más amplio. No se trata únicamente de resistir, sino de reconstruir y transformar las condiciones de vida. Walsh (2016) propone comprender la resiliencia como un proceso relacional que se teje en redes familiares y comunitarias. En los territorios de reincorporación, esta resiliencia se expresa en la creación de espacios de encuentro, en el liderazgo comunitario y en la construcción de nuevas formas de convivencia. Las mujeres firmantes del Acuerdo de Paz no solo enfrentan sus propias historias de vida, sino que también sostienen procesos colectivos que hacen posible la paz en lo cotidiano.

Desde la construcción de paz, Lederach (2007) plantea que la reconciliación no es un evento puntual, sino un proceso que se construye en las relaciones humanas y en la capacidad de imaginar futuros compartidos. En este sentido, el liderazgo de las mujeres en los territorios de reincorporación se vuelve fundamental para generar confianza, promover el diálogo y reconstruir vínculos, pero conviviendo con desigualdades estructurales que persisten en el acceso a la tierra, al empleo y a la participación política. ONU Mujeres (2020) advierte que las mujeres excombatientes enfrentan mayores barreras en estos ámbitos, lo que evidencia que la paz territorial implica transformaciones más profundas que la firma de un acuerdo.

Para comprender estas tensiones, el pensamiento complejo de Edgar Morin (1990, 2001) ofrece una mirada integradora. Las experiencias de las mujeres firmantes no pueden analizarse de manera aislada, ni desde su historia personal, ni solo desde las estructuras sociales. Ambas dimensiones se entrelazan en un proceso donde la memoria del conflicto, las condiciones del territorio y las aspiraciones de cambio se influyen mutuamente. La resiliencia y el liderazgo femenino aparecen, así, como procesos interdependientes, tejidos en medio de la incertidumbre y la reconstrucción.



Además, como lo advierte Rita Segato (2016), las desigualdades de género no desaparecen con el fin de la guerra, sino que se reconfiguran en los contextos de transición. Esto significa que las mujeres continúan enfrentando desafíos estructurales incluso en escenarios de paz. Reconocer estas tensiones permite evitar lecturas simplificadas que romantizan la resiliencia y, en cambio, invita a comprenderla como una práctica situada, atravesada por condiciones sociales, económicas y culturales específicas.

Desde esta perspectiva, analizar la relación entre resiliencia, liderazgo comunitario y desigualdad estructural permite entender que la paz territorial es un proceso vivo, sostenido en las prácticas cotidianas de quienes habitan los territorios. Las mujeres firmantes del Acuerdo de Paz encarnan esta complejidad al reconstruir sus vidas en medio de desafíos persistentes, pero también al liderar procesos comunitarios que abren posibilidades de transformación. Este contexto constituye el punto de partida para profundizar, en los siguientes apartados, en la experiencia concreta de una mujer firmante del ETCR El Oso y en lo que su historia revela sobre la construcción de paz en Colombia.

Como efecto de todo ese proceso de resiliencia, pero sobre todo de reconstrucción es que surge lo que Foucault (1990) denomina “las tecnologías del yo” en las cuales hay una serie de elementos que atraviesan al sujeto y que producen unas subjetividades a raíz de aquellas relaciones de saber-poder (que en este caso son las políticas, los acuerdos, la guerra y el conflicto, el territorio). Pero no se trata de una sola forma de subjetividad sino de una pluralidad de ellas (C. Walsh, 2008), que son representadas por cientos de mujeres y que se producen a partir del dolor, de la sangre y las muertes que deja la guerra.

Son estas mujeres las que, a través de sus cuerpos que encarnan dichas subjetividades, componen y dan vida al territorio; porque allí se producen unos discursos que se resisten a las relaciones de poder que intentan silenciar o coartar cualquier intento de resistencia que ellas tengan ante las desigualdades estructurales e históricas del país; en otros términos, existen instituciones sociales que intentan hacer “dóviles”, usando el término foucaultiano, a la población para evitar que se subleven, se revelen y no haya fisuras en el poder institucional.

En síntesis, una de las formas en las cuales se puede resistir a esa opresión que las instituciones sociales generan para perpetuar que las mujeres y la población siga dócil, está en lo que señala Sen (1999) en su texto *“Development as freedom”* sobre el desarrollo de capacidades en el sujeto para poder contraponerse a las injusticias sociales. Se trata de desarrollar talentos, cualidades, discursos y elementos, a la forma de un dispositivo, de esa subjetividad que nos compone como manera para poder lograr un saber-hacer con esas relaciones de poder que nos atraviesan, pero sobre todo para no permitir que nos agencien como lo señalan Deleuze y Guattari (2004) y terminen alienando o anulando la subjetividad y discurso de estas mujeres que anhelan volver a lograr un lazo social como parte de su proyecto de vida.



2. Tejer, tejernos y tejerse.

Las historias de vida de las mujeres firmantes del Acuerdo de Paz en el ETCR El Oso permiten comprender, de manera situada, las tensiones entre reconstrucción personal, liderazgo comunitario y persistencia de brechas de género en el posacuerdo colombiano. Al acercarse a sus relatos, se hace evidente que la reincorporación no es únicamente un proceso institucional, sino una experiencia profundamente humana en la que se entrecruzan memorias, emociones y proyectos de vida. Sus trayectorias no pueden leerse solo como un proceso individual de reintegración, sino como un entramado de experiencias en el que se articulan memoria, territorio, vínculos comunitarios y condiciones estructurales que influyen en las posibilidades de rehacer la vida cotidiana.

Tras la firma del Acuerdo, el tránsito hacia la vida civil implicó redefinir identidades, roles y expectativas de futuro. En esa experiencia aparecen preguntas que muchas mujeres en procesos de reincorporación también se hacen: cómo reconstruir la vida después de la guerra, cómo ser reconocidas más allá del pasado y cómo proyectar un futuro en contextos todavía marcados por la incertidumbre. Este proceso de reconstrucción como mujeres, se da en un contexto donde la estigmatización social, la precariedad económica y las barreras de acceso a oportunidades las continúan afectando de manera diferenciada (Butler, 2004). Por otra parte, como advierte la ONU Mujeres (2020), las excombatientes enfrentan obstáculos específicos en el acceso a ingresos, participación política y reconocimiento social, lo que evidencia que la reincorporación no es un proceso lineal ni homogéneo. En este escenario, la experiencia de esta mujer muestra que reconstruirse implica negociar entre las memorias del conflicto, las demandas del presente y las aspiraciones de futuro.

Al mismo tiempo, su historia revela cómo el liderazgo comunitario emerge desde la experiencia vivida. En varios momentos de su trayectoria se observa que liderar no significa ocupar un cargo formal, sino asumir la responsabilidad de acompañar, escuchar y sostener procesos colectivos en el territorio. Lejos de entenderse como una posición formal de poder, el liderazgo se manifiesta en prácticas cotidianas de cuidado, organización y mediación que contribuyen a sostener la vida colectiva en el territorio. Siguiendo a Bouvier (2019), las mujeres en contextos de posconflicto suelen asumir roles fundamentales en la reconstrucción del tejido social, aun cuando estos no siempre son visibilizados o reconocidos. En el ETCR El Oso, este liderazgo se expresa en la participación en espacios comunitarios, en la gestión de iniciativas colectivas y en la capacidad de generar confianza en medio de la incertidumbre propia de los procesos de transición.

Sin embargo, este ejercicio de liderazgo convive con la persistencia de brechas de género que limitan las posibilidades de consolidar proyectos de vida sostenibles. En su experiencia cotidiana estas brechas se hacen visibles en las dificultades para acceder a recursos, en la carga desigual de las responsabilidades de cuidado y en la constante necesidad de demostrar capacidades en espacios donde aún persisten prejuicios. La desigual distribución de las tareas de cuidado, la inestabilidad económica y las dificultades para acceder a recursos productivos evidencian que la paz territorial se construye en medio de tensiones estructurales que no desaparecen con la firma de un acuerdo. Como señala Segato (2016), las desigualdades de género no se disuelven en los contextos de posguerra, sino que se reconfiguran, generando nuevas formas de exclusión que afectan a las mujeres.



Comprender la cuestión desde el pensamiento complejo de Morin (2001) permite reconocer que la reconstrucción personal y el liderazgo comunitario no son procesos separados, sino dimensiones interdependientes de una misma experiencia. En su trayectoria, la resiliencia aparece menos como un concepto abstracto y más como una práctica cotidiana: la capacidad de seguir adelante, de reconstruir vínculos y de encontrar sentido incluso después de haber vivido la guerra. La resiliencia se manifiesta aquí como una práctica relacional que se teje en los vínculos familiares, comunitarios e institucionales (Walsh, 2016), y que permite sostener la vida en medio de la incertidumbre. La trayectoria de estas mujeres en el ETCR El Oso evidencia que la paz territorial se construye en la cotidianidad, en los pequeños actos de cuidado y en la capacidad de proyectar un futuro posible a partir de las experiencias del pasado.

Asimismo, las vidas de estas mujeres que pretenden volver a *“tejerse”* no solo dan cuenta de las dificultades y tensiones propias del posacuerdo, sino también de las posibilidades de transformación que emergen cuando ellas participan activamente en la reconstrucción de sus comunidades. En esta experiencia se percibe que la paz no es una idea abstracta ni un resultado inmediato, sino un proceso que se construye lentamente en las relaciones humanas, en los espacios de diálogo y en los esfuerzos cotidianos por sostener la vida en común. Su experiencia invita a comprender la paz como un proceso relacional, situado y aún inacabado, en el que la memoria, la resiliencia y el liderazgo femenino se entrelazan para sostener la vida y abrir caminos hacia la reconciliación.

Con todo lo anterior, se trata de cómo estas mujeres, con la experiencia que las embarga, tejen territorio, es decir intentan suturar las porosidades que la injusticia social y las desigualdades han generado a lo largo de la historia y como efecto del conflicto en Colombia. Asimismo, se tejen para crear de nuevo un punto desde el cual se puedan enunciar políticamente, es decir, *“tejerse”* es reconstruirse o hacer un movimiento en sus subjetividades para poder ofrecer al territorio aquellos talentos u oficios en los cuales han decidido abocarse luego de renunciar a la parte violenta del conflicto y pasar a otras enunciaciones de dicho conflicto interno. La mujer entonces hace territorio al deconstruirse para tejer nuevas formas de fortalecer el lazo social y consolidar su liderazgo; y allí está la clave de la resistencia, en tejer el territorio, *“tejerse”* como sujeto y tejernos como sociedad.

3. La paz territorial desde la complejidad

La paz territorial no es un resultado inmediato ni un estado estable que aparece después de la firma de un acuerdo. Al acercarse a esta experiencia concreta, se hace evidente que la paz no surge de manera automática cuando termina la guerra, sino que comienza a construirse lentamente en la vida cotidiana de las personas. Más bien se revela como un proceso en permanente construcción, atravesado por tensiones, aprendizajes y transformaciones que se desarrollan en la vida cotidiana de las personas y las comunidades (Quintero, 2019). En el territorio, la paz no se experimenta como un momento de cierre del conflicto, sino como una práctica que se construye día a día en medio de desafíos que siguen presentes (Zarta, 2025).



En este contexto, la experiencia de las mujeres firmantes del Acuerdo de Paz en el ETCR El Oso muestra que reconstruir la vida después del conflicto implica mucho más que adaptarse a una nueva condición social. Implica también reaprender a confiar, volver a tejer relaciones y encontrar nuevas formas de habitar el territorio después de la guerra. Supone rehacer vínculos, redefinir identidades y aprender a habitar un espacio donde conviven las memorias del pasado con las expectativas del futuro (Nieto y Pardo, 2018). Este proceso no ocurre de manera lineal: está lleno de avances, dudas, aprendizajes y decisiones cotidianas que permiten seguir adelante incluso cuando las condiciones no son plenamente favorables.

El liderazgo que emerge en estas experiencias tampoco responde a estructuras formales. Muchas veces se expresa en acciones pequeñas pero significativas: organizar encuentros, acompañar procesos comunitarios, escuchar a otros, mediar en tensiones o impulsar iniciativas colectivas (Cárdenas-Díaz, Tocarruncho-Hernández y Lerma-Zambrano, 2020). Estas prácticas, aunque a menudo pasan desapercibidas, sostienen la vida comunitaria y ayudan a reconstruir la confianza entre personas que han vivido experiencias profundas de violencia o exclusión.

Mirar estas trayectorias desde una perspectiva reflexiva permite entender que la resiliencia no es únicamente una respuesta individual frente a la adversidad. Es también una forma de reconstruir sentido en medio de la incertidumbre y de encontrar en los otros la fuerza para continuar. Las experiencias compartidas, los espacios de diálogo y las iniciativas colectivas crean condiciones para que las personas puedan transformar sus propias historias y, al mismo tiempo, contribuir a la transformación del entorno en el que viven.

Desde esta mirada, la paz territorial aparece como una realidad profundamente relacional. No se sostiene únicamente en políticas o programas institucionales, sino en los vínculos humanos que se reconstruyen en los territorios. Se construye en la capacidad de escuchar y reconocer al otro, y en los esfuerzos cotidianos por sostener la convivencia. Al mismo tiempo, es una paz que permanece abierta e inacabada, porque sigue enfrentando desigualdades, estigmas y dificultades estructurales que forman parte de la historia reciente del país.

La experiencia de los estudios en paz, muestra que, incluso en medio de estas tensiones, las mujeres que participan en procesos de reincorporación desempeñan un papel fundamental en la reconstrucción de la vida comunitaria (Valencia y Chaverra, 2020). En sus acciones cotidianas aparece una forma de liderazgo que no siempre se nombra como tal, pero que resulta clave para sostener los procesos de convivencia. A través de su liderazgo y de su capacidad para generar espacios de encuentro, contribuyen a crear condiciones para que la paz deje de ser una idea abstracta y se convierta en una práctica concreta en los territorios.

Así, comprender estas experiencias invitan a pensar la paz territorial no como una meta ya alcanzada, sino como un proceso vivo que continúa transformándose con el tiempo. La paz se parece más a un tejido que se va construyendo en las relaciones humanas que a un resultado inmediato de los acuerdos políticos. Es en las historias personales, en los vínculos que se reconstruyen y en las acciones cotidianas donde la paz adquiere sentido y se vuelve posible.



Con lo expuesto, cabe cuestionarse finalmente, ¿qué puede decir la complejidad sobre la paz territorial? Dado que la paz territorial no es un concepto, sino más bien una noción o una combinatoria de palabras para expresar un anhelo social por alcanzar la tranquilidad en el territorio, no vale la pena pensarla filosóficamente, sino que esta se presta para reflexionarla, es decir para examinarla y explorarla a la luz de los estatutos epistemológicos de la complejidad.

Así las cosas, lo primero que se debe señalar es la multiplicidad de elementos que rodean la paz territorial; cada uno de ellos cuenta con muchos procesos internos que contribuyen a sostener todo el sistema o lo que llamamos estructura societal, que es en últimas lo que todos estos elementos interdependientes sostienen. Por otra parte, y más allá de que exista un caos por estos elementos, el caos es y se ubica en los interludios entre el sujeto que promueve la paz territorial y los elementos que componen esta noción.

Es en ese vacío que se ubican las complejidades de la paz territorial, porque en estos interludios entre el sujeto y el anhelo por la paz, brotan las luchas, los conflictos y discursos que buscan unos con otros aniquilarse para tratar de abarcar dicho espacio o simplemente evitar que exista una comunicación plena entre el sujeto político que actúa y la paz territorial que está dispuesta a aplicarse. Entonces lo complejo del asunto es poder maniobrar ese caos que se presenta entre el actuar y el ideal de territorio.

¿Qué hacer al respecto de estas complejidades territoriales? Entre miles de respuestas que existen, la más cercana es: actuar de forma ética y al contemplar lo ético se interpela lo político; con estos elementos habrá que comprender una a una las complejidades que surjan en el vacío o interludio entre lo que se tiene y lo que se quiere, siempre garantizando el mínimo daño al prójimo o el desencadenamiento de guerras (no de conflictos, puesto que el conflicto es inherente al ser humano). En síntesis, solo cuando se sepa sortear la incertidumbre de dichas complejidades que brotan en los territorios se podrá hacer visible la paz o al menos unos destellos de ella entre los habitantes en su diario convivir.

4. Hallazgos reflexivos y discusión

A partir de la lectura situada de las trayectorias que inspiraron este artículo y del diálogo con los referentes teóricos abordados, se identificaron tres hallazgos reflexivos. Estos no se presentan como resultados generalizables ni como producto de un procesamiento estadístico de datos, sino como comprensiones interpretativas derivadas de la articulación entre experiencia situada, revisión teórica y análisis reflexivo.

El primer hallazgo permite comprender que la resiliencia de las mujeres firmantes no puede reducirse a una capacidad individual para superar la adversidad. En diálogo con Grotberg (1995) y Walsh (2016), la resiliencia aparece como una práctica relacional que se sostiene en los vínculos familiares, comunitarios e institucionales. Sin embargo, esta comprensión exige una lectura crítica: como advierte Segato (2016), las desigualdades de género no desaparecen con el fin formal de la guerra, sino que se reconfiguran en los escenarios de transición. Por ello, la resiliencia no debe entenderse como romantización del dolor, sino como una forma situada de sostener la vida en medio de condiciones estructurales que aún limitan la autonomía, la participación y el reconocimiento de las mujeres.



El segundo hallazgo muestra que el liderazgo femenino en contextos de reincorporación comunitaria no siempre se expresa en cargos formales o espacios institucionalizados de poder. Por el contrario, muchas veces se manifiesta en prácticas cotidianas de cuidado, escucha, mediación, organización comunitaria y construcción de confianza. En este sentido, los aportes de Lederach (2007) permiten comprender que la paz se construye en las relaciones humanas y en la capacidad de imaginar futuros compartidos. A su vez, Wills (2015) y ONU Mujeres (2020) permiten reconocer que la participación de las mujeres en escenarios de paz no puede entenderse como un elemento secundario, sino como una condición necesaria para reconstruir tejido social, ampliar la democracia y disputar lugares de reconocimiento en los territorios.

El tercer hallazgo se relaciona con la metáfora de “tejerse de nuevo” como forma de reconstrucción subjetiva y territorial. Desde el pensamiento complejo de Morin (1990, 2001), las experiencias de las mujeres firmantes no pueden leerse de manera fragmentada, pues en ellas se entrelazan memoria, territorio, género, emociones, vínculos comunitarios y condiciones institucionales. A la luz de Foucault (1990), Sen (1999), Deleuze y Guattari (2004), “tejerse de nuevo” puede comprenderse como una práctica política mediante la cual las mujeres resignifican su historia, desarrollan capacidades, disputan lugares de reconocimiento y participan en la construcción de paz territorial.

En conjunto, estos hallazgos reflexivos permiten afirmar que la paz territorial no se agota en la firma de acuerdos ni en la implementación de programas institucionales. Se construye en la vida cotidiana, en los vínculos que se reparan, en las comunidades que vuelven a encontrarse y en las mujeres que, desde sus trayectorias, sostienen procesos de cuidado, liderazgo y reconciliación. Así, el aporte de este artículo no reside en generalizar resultados empíricos, sino en proponer una lectura ética, situada y compleja sobre las formas en que las mujeres firmantes se reconstruyen a sí mismas mientras contribuyen a reconstruir territorio.



Conclusión

En el presente artículo se ha querido reflexionar en torno a los elementos que rodean las experiencias de las mujeres firmantes del Acuerdo de Paz y a los aportes que, desde sus trayectorias en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación —ETCR—, realizan a los territorios. Desde esta perspectiva, la metáfora de “tejerse de nuevo” permite comprender los procesos mediante los cuales las mujeres reconstruyen lazos sociales, resignifican sus historias de vida y se vinculan nuevamente a la estructura social desde los oficios, saberes, capacidades y talentos contruidos durante su trayectoria vital y comunitaria.

Las mujeres firmantes del Acuerdo de Paz vuelven al territorio no solo para habitarlo, sino también para contribuir a su transformación. Por ello, estas mujeres “tejen territorio”, pero también se tejen a sí mismas, porque se reconstruyen mientras participan en la reconstrucción comunitaria. En este proceso, la desigualdad social y la injusticia pueden empezar a revertirse en la medida en que se generan espacios para que quienes transitan hacia la vida civil puedan hacerlo sin quedar reducidas a estereotipos, estigmas o lecturas simplificadas de su pasado, sino desde la producción de nuevas subjetividades marcadas por el oficio, el cuidado, el liderazgo y la participación territorial.

Reconstruir o producir una subjetividad que aporte a la construcción de paz en un territorio termina por convertirse en una forma profunda de resistencia. Se trata de un “tejernos” como sujetos políticos. La resistencia está, entonces, no solo en el desarrollo de capacidades, oficios o profesiones, sino también en la forma en que las mujeres actúan cuando encuentran una nueva oportunidad para aportar a la paz territorial de aquellos lugares que han marcado sus vidas, sus memorias y sus posibilidades de futuro.

En esa noción de paz territorial, compuesta por una serie de elementos que le otorgan un carácter complejo, se encuentra también su posibilidad de ser investigada, reflexionada y, sobre todo, practicada. Generar espacios para la paz territorial implica interpelar la pluralidad de subjetividades y sujetos que se producen a partir del conflicto armado y en relación con él. Solo de esta manera es posible hablar de una paz territorial ética, situada y democrática, capaz de reconocer las diferencias, reconstruir vínculos y sostener procesos comunitarios de reconciliación.

Como proyección investigativa, este artículo invita a profundizar en estudios cualitativos que recuperen de manera más directa las voces, relatos y trayectorias de mujeres firmantes del Acuerdo de Paz, especialmente en escenarios territoriales donde la reincorporación continúa atravesada por desigualdades de género, cargas de cuidado, estigmatización y barreras para el reconocimiento social y político. Futuras investigaciones podrían ampliar el análisis comparando experiencias de mujeres firmantes en distintos ETCR, explorando sus formas de liderazgo comunitario, sus prácticas de cuidado, sus estrategias de sostenibilidad económica y sus aportes a la construcción de paz territorial desde una perspectiva interseccional.



En términos de transferencia de conocimiento, la reflexión que aquí se desarrolló puede aportar a procesos pedagógicos, comunitarios e institucionales orientados al fortalecimiento de liderazgos femeninos, la memoria territorial, la reconciliación y la prevención de nuevas formas de exclusión. Pensar la paz territorial como un tejido implica reconocer que no basta con diseñar programas o políticas públicas; es necesario crear espacios de escucha, formación y acompañamiento donde las mujeres firmantes puedan narrar sus experiencias, fortalecer sus capacidades y participar activamente en la reconstrucción de sus comunidades. De esta manera, “tejerse de nuevo” no solo opera como metáfora conceptual, sino como horizonte práctico para la acción comunitaria y la construcción de paz.

Declaraciones

Financiación: el presente artículo es financiado por Parque Científico de Innovación Social-PCIS- UNIMINUTO con código SIGIIP CIOP225-310-6553.

Conflicto de intereses: los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Aspectos éticos y uso de IA: los autores declaran hacer uso ético de la inteligencia artificial.

Agradecimientos

Al grupo de Pensamiento en Estudios Complejos por seguir constituyendo un espacio de reflexión constante y a cada uno de sus integrantes por no quebrarse ante la adversidad.

Contribución de autores (CRediT)

Autor 1: Conceptualización, Metodología, Redacción; borrador original. Autor 2: Análisis formal, Visualización, Redacción, revisión y edición.



Referencias

- Bouvier, V. M. (2019). *Las mujeres y la construcción de paz en Colombia*. Editorial Universidad del Rosario.
- Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. Verso.
- Cárdenas-Díaz, J. A., Tocarruncho-Hernández, D. y Lerma-Zambrano, A. (2020). Tendencias de la investigación sobre reintegración y reincorporación de excombatientes en Colombia. Tensiones y oportunidades. *Opera*, (27), 119-140. doi: <https://doi.org/10.18601/16578651.n27.06>
- Comisión de la Verdad. (2022). *Informe final: Hallazgos y recomendaciones para la no repetición*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Enloe, C. (2014). *Bananas, beaches and bases: Making feminist sense of international politics* (2nd ed.). University of California Press.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. En L. H. Martin, H. Gutman y P. H. Hutton (Eds.), *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. Bernard van Leer Foundation.
- Gutiérrez, J. A., y Murphy, E. (2023). The unspoken red-line in Colombia: Gender reordering of women ex-combatants and the transformative peace agenda. *Cooperation and Conflict*, 58(2), 211–230. <https://doi.org/10.1177/00108367221099085>
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Gernika Gogoratuz.
- Lopera-Arbeláez, I. (2023). Feminization of female FARC-EP combatants: From war battle to social-economical struggle. *Journal of Peacebuilding y Development*, 18(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/15423166221120638>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2001). *El método: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Nieto Bravo, J. A., y Pardo Rodríguez, J. P. (2018). Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1(75), 157-177. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss75.10>
- ONU Mujeres. (2020). *La implementación del enfoque de género en el Acuerdo de Paz en Colombia: Avances y desafíos*. ONU Mujeres.
- Quintero, L. Z. (2019). La reincorporación colectiva de las FARC-EP - The collective reincorporation of the FARC-EP: una apuesta estratégica en un entorno adverso. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 121, 45–66. <https://www.jstor.org/stable/26731291>



- Rojas Quintero, S., Acevedo Valencia, J. M., y Gallego Tavera, S. Y. (2023). Aciertos y desafíos de la reincorporación económica de mujeres firmantes de paz en Colombia. *Ratio Juris*, 18(36), 27-48. <https://doi.org/10.24142/raju.v18n36a2>
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.
- Torres-Acosta, L. N. (2024). A gendered peacebuilding process: Challenges in DDR programmes for female ex-combatants in Colombia. *Essex Student Journal*, 15(S1). <https://doi.org/10.5526/esj.297>
- Valencia Agudelo, G. D., y Chaverra Colorado, F. A. (2020). Cooperativismo y reincorporación socioeconómica de exintegrantes de las Farc-EP en Colombia. *Revista de paz y conflictos*, 12(2), 227-248. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v12i2.10236>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152.
- Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3rd ed.). Guilford Press.
- Wills, M. E. (2015). Los tres nudos de la guerra colombiana: un campesinado sin representación política, una polarización social en el marco de una institucionalidad fracturada y unas articulaciones perversas entre regiones y centro. En *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas* (pp. 762-806). Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
- Zarta Rojas, F. A. (2025). Conceptos fundamentales del conflicto armado: torsiones teóricas desde la banda de Möbius. *Revista Temario Científico*, 5(2). e25512. DOI: <https://doi.org/10.47212/rtaAlinin.3.225>.
- Zarta Rojas, F. A., y Urrutia Caicedo, N. J. (2025). La discriminación interseccional en desplazados por la violencia: una perspectiva desde el pensamiento complejo. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(22), 93-108. <https://doi.org/10.32776/arcsh.v11i22.528>
- Zarta Rojas, F. A., Urrutia Caicedo, N. J., y Cuero Segura, J. A. (2024). ¿Para qué sirve el pensamiento complejo en la vida cotidiana? *Revista Avante de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 13-25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14632183>



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Exposición del racismo en colombia: el caso de José Félix Angulo, un agente de tránsito en representación del pueblo afrodescendiente

Exposure of racism in colombia: the case of José
Félix Angulo, a traffic officer representing the
afro-descendant community

Exposição do racismo na colômbia: el caso de José
Félix Angulo, un agente de trânsito em representação
do povo afrodescendente

Encuentre este artículo en

[http://revistas.uniminuto.edu/
index.php/IYD](http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD)

Para citar este artículo To cite this article

Para citar este artículo:
Campaz Camacho, N. (2026).
Exposición del racismo en
Colombia: el caso de José Félix
Angulo, un agente de tránsito
en representación del pueblo
afrodescendiente. *Inclusión y
Desarrollo*, 13(1), 48-66. [https://
doi.org/10.26620/uniminuto.
inclusion.13.1.2026.48-66](https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.48-66)

Recibido/Received/Recebido:
05 - 05 - 2026

Aceptado/Accepted/Aceito:
18 - 06 - 2026

Publicado/Published/Publicado:
28 - 06 - 2026

Artículo de reflexión
Reflection Article
Artigo de reflexão

Conflicto de intereses:
La autora ha declarado que no
existen intereses en competencia



Neyda Campaz Camacho

Pontificia Universidad Javeriana

 <https://orcid.org/0000-0002-0330-7070>

ncampaz@javeriana.edu.co
[Bogotá, Colombia.](#)



Resumen

Las aproximaciones a las teorías contemporáneas apuntan a desvelar, cómo la filosofía y las ciencias sociales se instituyeron sobre la base de un discurso de universalidad y desarrollo, ocultando el lugar de enunciación sobre el cual se erigía gran parte del *conocimiento*. Ese discurso de universalidad y desarrollo básicamente ha consistido, en una continuidad colonial y colonialismo de asentamiento como se verá en el desarrollo del presente artículo. Considerando el caso de José Félix Angulo, un agente de tránsito agredido por un transeúnte en la ciudad de Cali, se articulan algunas de las principales Teorías Contemporáneas que llegan para cuestionar las estructuras racistas, clasistas y patriarcales como formas de opresión y subordinación de grupos históricamente marginalizados en las sociedades actuales. Aunque claramente, el evento ocurre en el contexto colombiano y en una ciudad específica, lo que se quiere mostrar en realidad es, cómo la conducta del transeúnte haría parte de un orden mucho más amplio y generalizado, que va, desde las prácticas racistas más cotidianas hasta las más sofisticadas e invisibles en un contexto sociocultural de gran escala. Hay que indicar por lo demás, que la escritura del presente artículo se da en el marco de unos estudios de doctorado, apelando a la perspectiva lingüística de Van Dijk, quien ha estudiado el fenómeno del racismo discursivo en España y América Latina, y cómo éste es un potente artefacto de reproducción de la desigualdad.

Palabras claves: racismo, lenguaje, identidad, poder, análisis crítico del discurso

Abstract

Approaches to contemporary theories aim to reveal how philosophy and social sciences were established on the basis of a discourse of universality and development, hiding the standpoint from which much of knowledge was built. That discourse of universality and development has basically consisted of a colonial continuity and settler colonialism, as will be seen in the development of this article. Considering the case of José Félix Angulo, a traffic officer attacked by a passerby in the city of Cali, some of the main contemporary theories are brought in to question racist, classist, and patriarchal structures as forms of oppression and subordination of historically marginalized groups in today's societies. Although clearly, the event takes place in the Colombian context, what is really intended to show is how the pedestrian's behavior would be part of a much broader and generalized order, ranging from the most everyday racist practices to the most sophisticated and invisible ones in a large-scale sociocultural context. It should also be noted, moreover, that the writing of this article takes place within the framework of doctoral studies, drawing on Van Dijk's linguistic perspective, who has studied the phenomenon of discursive racism in Spain and Latin America, and how it is a powerful tool for reproducing inequality.

Keywords: racism, language, identity, power, critical discourse analysis



Resumo

As aproximações às teorias contemporâneas apontam para revelar como a filosofia e as ciências sociais se instituíram com base em um discurso de universalidade e desenvolvimento, ocultando o lugar de enunciação sobre o qual se erguia grande parte do conhecimento. Esse discurso de universalidade e desenvolvimento, basicamente, consistiu em uma continuidade colonial e colonialismo de assentamento, como será visto no desenvolvimento do presente artigo. Considerando o caso de José Félix Angulo, um agente de trânsito agredido por um transeunte na cidade de Cali, articulam-se algumas das principais Teorias Contemporâneas que surgem para questionar as estruturas racistas, classificistas e patriarcais como formas de opressão e subordinação de grupos historicamente marginalizados nas sociedades atuais. Embora claramente o evento ocorra no contexto colombiano, o que se quer mostrar na verdade é como o comportamento do transeunte faz parte de uma ordem muito mais ampla e generalizada, que vai desde as práticas racistas mais cotidianas até as mais sofisticadas e invisíveis em um contexto sociocultural de grande escala. Vale indicar, além disso, que a escrita deste artigo se dá no âmbito de estudos de doutorado, recorrendo à perspectiva linguística de Van Dijk, que estudou o fenômeno do racismo discursivo na Espanha e na América Latina, e como este é um potente artefato de reprodução da desigualdade.

Palavras-chave: Racismo, linguagem, identidade, poder, análise crítica do discurso



Introducción

Este estudio de caso surgió en el contexto de mis estudios de doctorado, para el cual tomé a bien utilizar el análisis crítico del discurso o etnografía de la comunicación, como también la denominan algunos investigadores¹. No obstante, como metodología, la etnografía de la comunicación o análisis crítico del discurso propende por desarrollar la relación entre texto y contexto, influenciadas por las estructuras sociales y del discurso y, mediadas por una interfaz socio-cognitiva de definiciones y percepciones subjetivas relevantes de situaciones comunicativas que intervienen en el texto y la conversación. Para van Dijk (2008), lo anterior se hace más explícito en términos de modelos mentales, enfatizando en el uso del lenguaje y el discurso en el que intervienen representaciones sociales, tales como: conocimientos, ideologías, valores, actitudes y normas por parte de los usuarios del lenguaje.

En lo concerniente a la contextualización metodológica para la publicación de este artículo se debe indicar, que con respecto al análisis del caso, la autora le proporcionó una estructura propia para explorar los datos, describir la experiencia vivida por los participantes de acuerdo con la óptica del lenguaje y expresiones; descubrir los conceptos, temas, patrones presentes en los datos, además de los vínculos que le otorgan sentido, interpretaciones y explicaciones en relación al problema del racismo. Como parte del análisis cualitativo, el caso de José Félix Angulo es contextual, y cada dato se articula en sí mismo y en relación con los demás, algo así como armar un rompecabezas. Con todo, la unidad organizacional del texto irá emergiendo en la forma de descripciones, temas, teoría, expresiones y el patrón general de comportamiento y significado que explican la cultura en términos etnográficos.

Ahora bien, si la escritura de este artículo se da en el contexto de unos estudios de doctorado, existe una pregunta subyacente a la razón misma por la que surge el tema de investigación y es, ¿Por qué se opta por el análisis crítico del discurso como metodología para una investigación doctoral? En efecto, para dicho estudio la investigadora se ha planteado como pregunta *¿Cómo se configura la desigualdad persistente en relación a los grupos afrodescendientes en Colombia para el acceso en la educación superior universitaria de la población joven que aspira por un cupo en la universidad?* En este sentido, la idea de proporcionar la respuesta a esta pregunta consistió en, hacer un análisis crítico del discurso revisando y documentando las narrativas, que, como configuraciones lingüísticas y vocabulario hábilmente utilizado, vehiculizan el racismo que *subordina* a los grupos afrodescendientes en Colombia, ya sea en la forma de políticas públicas, documentos legales y jurídicos que reproducen la desigualdad que sobre ellos recae.

¹ La etnografía de la comunicación se inscribe en un campo interdisciplinario de la lingüística y se interesa por algunos problemas sociológicos, antropológicos y psicológicos que se encuadran en el territorio del lenguaje. Así, para Rodríguez Luna (1997), la etnografía de la comunicación o etnografía del habla guarda una estrecha relación con el análisis crítico del discurso, la teoría de los actos de habla y la lingüística textual, y tienen en común, una reconstrucción más completa de los hechos lingüísticos para informar sobre, quien puede transmitir, qué a quien y bajo qué condiciones.



1. **Posicionamiento de las ideas contemporáneas sobre el colonialismo y la acción de la palabra pública para comprender la realidad**

Este estudio de caso empezó por posicionar las ideas más contemporáneas sobre lo que ha significado el colonialismo en Colombia y lo que significaría descolonizar la mente de una sociedad que, como asegura Rivera (2010), adopta una pose postmoderna y hasta postcolonial, pero que en realidad es una caricatura de occidente que representa, tanto a la clase política como a la intelectual que sostiene, en palabras de la misma autora, una estructura vertical de triángulos sin base, refiriéndose a la acción de la palabra pública que nos permite una mayor comprensión de la realidad.

El caso que aquí comentamos tuvo lugar en la ciudad de Cali, según se informa en el periódico El País, el día 18 de mayo de 2025, en el que un agente de policía afrodescendiente fue agredido por un transeúnte mientras cumplía con su labor de agente de tránsito. Según lo comentó este medio, el agente de tránsito le llamó la atención al transeúnte al cruzar la calle y luego este se lanzó contra el policía con expresiones racistas y clasistas, tales como:

“negro basura”, un “esclavo”, un “pedazo de mierda (...) Te maneja un blanco, hijueputa (...). ¿Sabes qué es lo peor? Yo te pago impuestos”

Si la idea es poder relacionar este caso con mis intereses de investigativos, abordando las teorías trabajadas y poniéndolas en discusión se diría, en primer lugar, que el proceso descolonizador, tal como lo ha narrado el mamo Ramón Gil en “Shekuita o el mal trueno: documental performativo, conflictos ontológicos y descolonización de lo real”, comienza por aprender más, buscar más y desobedecer la “ley de origen”, que hace que vivamos en una mentira y en el engaño de gobiernos poderosos extractivistas en todos los niveles y espacios de relaciones de poder poco imaginadas.

De este modo, las teorías trabajadas me llevaron de manera particular a explorar en otras ontologías, mundos y conocimientos de otro modo, que hacen surgir la disputa semántica en el ámbito político y cultural para configurar una perspectiva propia en relación con las ciencias sociales y humanas en el mundo contemporáneo. Así pues, que, considerando las perspectivas contemporáneas del giro de colonial, del giro ontológico y del surgimiento de perspectivas propias para pensar las configuraciones del racismo cotidiano, esta última como contraposición al conocimiento hegemónico, entonces, habría que apelar a otras nociones de conocimiento más situadas y de corte no humano como las que se sugieren desde la *semiótica* para concebir otras posibilidades de existencia y de relación en el espacio que habitamos.



Pero, cómo es que este estudio de caso tiene relación con las teorías trabajadas en el curso y cómo es que pueden ser puestas en discusión desde una perspectiva propia para descolonizar el discurso y el lenguaje que se ha incrustado en el devenir de la sociedad colombiana hasta volverse costumbre. Esta pregunta podría ser respondida si nos remitimos a las palabras y conductas observadas en el caso presentado. En referencia, Rodríguez (2010), citando a Nancy Fraser ha asegurado, que el desprecio cultural se imbrica en las instituciones que operan en la cotidianidad para crear lo que ella denomina como “subordinación de estatus”. Este fenómeno, prosigue Rodríguez, genera injusticias políticas, culturales y económicas, se manifiesta primordialmente en la imposibilidad de que el afectado, por ser considerado un paria, indigno de respeto o estima, logre participar plenamente como par en las interacciones sociales y, por tanto, la subordinación que condiciona su pleno derecho a participar en la vida social y política debería ser reparada en todas sus manifestaciones.

Con todo, observemos, que, ante la conducta del agresor, las palabras del agente de tránsito José Félix Angulo, según lo narró el periódico citado, fueron:

“No lloré delante de él porque hubiera sido darle importancia. Pero lo hice en mi casa, callado, recordando que me dijo esclavo (...) El ataque que sufrí fue una ofensa a todos los afrodescendientes (...) No doy pie a que me traten mal. Siempre sonrío y eso los desarma [a los infractores] (...) Digo: Caballero, buenas tardes, ¿cómo me le va? Soy el agente número 466 de la Ciudad de Cali. ¿Me enseña si es tan amable su licencia de conducción? Y ellos reaccionan bien. No sé por qué este señor actuó así (...) Empecé a pensar que perdería mi empleo si tocaba a este hombre. Que mis hijos me dirían que me echaron por irresponsable, que los jóvenes a los que ayudo en mi barrio dejarían de verme como un referente, que los agentes de tránsito quedarían desacreditados ante la ciudadanía. Pensé, incluso, que una reacción violenta reafirmaría los estereotipos de los hombres afro como personas agresivas. La gente iba a decir: ‘Al fin, negro [tenía que ser]’.”

Se podría decir, que esta narrativa toma fuerza en el contexto de la teoría semiótica y los estudios del lenguaje para pensar y reflexionar sobre qué es y cómo opera el fenómeno del racismo en distintos espacios y niveles de las interacciones sociales prestando mucha atención a las *configuraciones lingüísticas*, a la *comunicación alfabética* y al *vocabulario hábilmente utilizado*, en un contexto de constante amenaza, vulnerabilidad y subordinación por parte de la mentalidad blanca. Hace falta dejar en claro, que, aunque el agente de policía se encuentre en una condición de autoridad por la potestad jurídica que le otorga la institución policial, lo que prima para el agresor es el hecho de que sea negro.



Y esto se observa en su vocabulario cuando la primera expresión que lanzó sobre el agente es **“negro basura, negro esclavo”**. De hecho, lo que hace llorar al agente de policía cuando llega a su casa es el recuerdo de tal expresión. Pero como quiera que se mire, la situación o el fenómeno que se deseé destacar aquí, es la manera como opera el racismo cotidiano, el racismo epistémico y la justicia epistémica, considerando las observaciones jurídicas que ha mencionado Rodríguez (2010), en *Más allá del desplazamiento: políticas, derechos y superación del desplazamiento forzado en Colombia*, vinculadas a la calidad estatutaria de la persona subordinada. En este sentido, si quise articular ciertas teorías ontológicas, performativas o de carácter decolonial tendríamos que seguir escudriñando en las configuraciones lingüísticas, la comunicación alfabética y en el vocabulario hábilmente utilizado, para demostrar cómo la condición de subordinado que marca al agente de policía va mucho más allá de portar el uniforme. Es decir, que, aunque por la condición jurídica que le otorga la institución policial para ejercer su laboral y desarrollarse como un ser humano en el devenir cotidiano, la categoría de subordinado no le exime de ser agredido y, lo que es peor, de ser ridiculizado y rebajado a la categoría de esclavo.

2. La semiótica sobre el racismo y los constreñimientos institucionales que nos remiten a un país dual

Al realizarse un análisis semiótico sobre la tendencia del racismo y las formas más elementales que lo configuran en la realidad, se diría, que sólo a través del vocabulario utilizado por el agresor se llegaría a explorar y con el tiempo caracterizar una mentalidad colombiana muy propensa a la discriminación y al racismo. En efecto, la expresión “te maneja un blanco”, “yo te pago impuestos”, son expresiones que enmarcan el clasismo como formas de discriminación y superioridad considerando el contexto de los hechos narrados. Nótese, que en palabras de Rivera (2010), lo anterior constituiría una variante del “colonialismo interno”, que ella sugiere como complejo de superioridad por parte de quien fácilmente se puede considerar como un conciudadano más.

Y aquí es donde entra la parte más compleja de lo que significa el racismo cotidiano, su tendencia y algunas derivaciones que podrían hacerse en razón de los seres humanos que lo tienen que vivir diariamente en sus mentes y en sus cuerpos y, que termina por convertirse en un fantasma, cuando no en una mácula que marca de manera profunda a los grupos afrodescendientes en Colombia. Así pues, que el racismo como fenómeno estructural, por ejemplo, asume en la cotidianidad muchas formas, y una de estas es la que ha caracterizado el lingüista van Dijk (2003), al estudiar los textos y el discurso de las élites en el país, en el que indígenas y negros aparecen asociados con la flojera, la delincuencia y la pasividad.



Entonces, si quisimos hacer énfasis en las teorías semióticas, así como en el lenguaje propiamente dicho, la comunicación alfabética, tanto como en el uso del vocabulario hábilmente utilizado, tendríamos que destacar de van Dijk la mención de discurso “políticamente correcto” en el contexto colombiano para revisar lo que podría llegar a configurarse también como “discurso paternalista” o “posición paternalista”, que convierte a las personas indígenas y negras en sujetos inferiores. Pero si se prosiguió en esta misma línea, podemos constatar con el autor, que finalmente las posturas paternalistas constituyen esencialmente una forma de racismo, articulada en la identidad de quien lo padece, asimilando así sus valores culturales.

En todo caso, si echamos un vistazo al vocabulario con que se denominó el título de este estudio de caso, podemos observar, que basta solo un miembro de esta comunidad para exponer el racismo en Colombia en representación de un pueblo entero. Y como el mismo José Félix lo expresó, el ataque que sufrió, no solo lo sufrió él, sino que es una ofensa a todos los afrodescendientes. Por lo anterior, dice van Dijk en sus conclusiones sobre la *Dominación étnica y el racismo discursivo en España y América Latina*, que el discurso de élite tiene un doble efecto a saber: es el patrón social alrededor del cual se ordenan las prácticas del racismo cotidiano en el mundo contemporáneo, pero que también, con la emergencia de los movimientos de resistencia y afirmación de los grupos sociales oprimidos, se pueden constituir herramientas para el cambio.

Obsérvese en este sentido, que, con relación a la identidad y a los valores culturales, van Dijk se ha referido a los mecanismos que se generan discursivamente para construir la identidad del otro como problema; y habla de su funcionamiento cotidiano, cuando, por ejemplo, ciertos grupos hacen una *autorepresentación positiva de Nosotros* y *presentación negativa de Ellos*. Para este autor, la categoría de un *Nosotros* y del *Ellos* son fundamentales como modelo teórico explicativo sobre el racismo en cada uno de los países de América Latina. En tal caso, en el texto sobre *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*, se observa que sus aportes y contribuciones se fundamentan en la consulta de investigadores locales que muestran la situación de sus propios entornos nacionales.

Considerando ahora aspectos específicos y relevantes de mis intereses investigativos, tendría que decir, que además de que se analizó críticamente los discursos de élite, también posicioné a la etnografía como el enfoque que me permitió situarme de manera simbiótica con otros agentes y entornos bióticos circundantes; sus experiencias y conocimientos metalingüísticos. De modo que, como sugiere De Mauro (2025), habría que elaborar una construcción colectiva del *decir*. Dicho en otras palabras, debemos repensar los modos en que definimos la comunidad de habla para integrar en el acto comunicativo a seres no humanos. Este posicionamiento es el que introduce a la *etnografía de la comunicación* como la herramienta más apropiada para desentrañar de manera más completa el entramado comunicativo e institucionalizado.



Esta idea, es la que más podría conectarse con las nociones de vocabulario hábilmente utilizado, las configuraciones lingüísticas, tanto como de la comunicación alfabética para aproximarnos a un análisis crítico del discurso como parte de los estudios culturales que nos ofrezca, en este caso, una perspectiva de análisis mucho más completa del fenómeno del racismo en el contexto académico y político. En referencia, ha dicho Restrepo citado por Del Valle (2015), que los estudios culturales son una modalidad crítica de la práctica teórica y, que, de hecho, se asumen como una postura crítica. En realidad, para este antropólogo, no existen unos estudios culturales propiamente latinoamericanos, sino los estudios culturales en términos generales.

Dado el contexto de la entrevista, Del Valle (2015), introduce la pregunta, de qué se entiende por modalidad crítica de la práctica teórica, a lo que este antropólogo responde, que una modalidad crítica de la práctica teórica es aquella que piensa que el conocimiento no es para producir más conocimiento en sentido abstracto, sino que, por el contrario, el conocimiento es para hacer intervenciones y transformaciones en el mundo. Es así, como esta modalidad crítica de la práctica teórica aboga por cuestionar algunos supuestos, como ejemplo, separar hechos de valores o la posibilidad de un conocimiento neutro de sujetos incoloros, inoloros e insaboros. Por lo tanto, un rasgo esencial de los estudios culturales, dice Restrepo, es esta modalidad crítica de teorización, para además de interpretar el mundo, poderlo transformar.

Y prosigue indicando, que otro rasgo fundamental de los estudios culturales es el que se relaciona con la noción de cultura, esto es, que la cultura es concebida en su intersección constitutiva con lo político, con las relaciones de poder y sus querellas. De lo anterior, el autor hace referencia, en que estas disputas hay que pensarlas en función de las luchas por los significados, y esos significados que organizan el mundo y producen materialidades que nos hacen ser lo que somos. Este segundo rasgo, demarca los estudios culturales de la manera como se aborda la cultura en la antropología o sociología para llegar a ese cruce entre cultura y poder como la base de los estudios culturales.

Si bien, los rasgos mencionados anteriormente son parte fundamental de los estudios culturales, el autor enfatiza, en que, estos estudios son estudios de lo concreto; de contextos y coyunturas específicas que se encuentran empíricamente orientadas. Además, para ello se requiere de un posicionamiento geopolítico y de lugar para disputar tal o cual objetivación de esa *sutura* entre cultura y poder que el autor refiere como estudios culturales. Y aquí es donde este antropólogo introduce la categoría más relevante de los estudios culturales y que tiene que ver con su contextualismo radical. Con esta expresión el autor se refiere, en que, los estudios culturales con un estilo de trabajo intelectual que subraya como contextualismo radical.



Al respecto dice él, que el contextualismo radical es entendido como el ensamblaje de articulaciones que en un tiempo considerado producen y definen la singularidad de algunos aspectos de la vida social y buscan sus respuestas en relación con el estudio de dicho contexto. En lo relacionado, los estudios culturales apuntan a la no normatización metodológica o de técnicas de investigación; por el contrario, dice él, que los estudios culturales no estarían garantizados por un cuerpo teórico, unos héroes culturales de referencia, o incluso a una demanda temáticas y utilización de unas metodologías. Ante todo, su labor intelectual y política es la que puede ser definida como contextualismo radical referido a un pluralismo metodológico y de técnicas de investigación. En resumen, dice él, que, en conjunto, los estudios culturales podrían significar muchas cosas, pero no cualquier cosa puede ser estudios culturales.

De hecho, hemos contextualizado aquello de los estudios culturales para introducir aquel aspecto que trata el antropólogo como estilo de trabajo y su manera particular de abordar las cosas. En efecto, prosigue, los estudios culturales apuntan a la revolución como metáfora de intervenciones concretas donde se materializa la voluntad política como praxis orientada hacia la transformación. Ésta, por tanto, interrumpiría las articulaciones de la explotación, la dominación y la sujeción que se naturalizan en la cotidianidad, precisamente porque no son pensables y que lo involucran a uno mismo como sujeto más allá de lo local. Es una intervención que interrumpe y que molesta la existencia misma con relación a otros significativos y que propicia insumos teóricos contextualmente basados para transformar estructuras y luchas anticapitalistas.

De otra parte, la razón por la que en este apartado se alude a los constreñimientos institucionales en un país dual o fracturado es, por la distancia o lejanía que se observa entre las élites y el resto de la población, y que Reygadas (2008), ha mencionado como yuxtaposición de distinciones étnicas y diferencias de clase, segmentadas que atenúan la desigualdad porque se han quedado constreñidas a escala local, porque no han alcanzado consolidación suficiente o porque se han visto distorsionadas por el clientelismo y la corrupción. Hay que decir adicionalmente, que, para entender la desigualdad contemporánea, así como la lejanía y desconexiones creadas por dispositivos sociales, económicos, culturales y políticos, el caso de América Latina ofrece luces importantes para observar lo que ha sucedido en las últimas décadas en términos de las disparidades económicas y en otras latitudes de una desigualdad más global. Para tal efecto, el autor mencionado ofrece un importante análisis desde una perspectiva procesual de dicho fenómeno.



3. Los elementos articuladores del racismo y la incorporación de la etnografía de la comunicación como forma de saber legítimo

Los aspectos como articulaciones, dominación y sujeción que el autor mencionó, lo hacen en respuesta a la pregunta por el entrecruzamiento de las categorías de raza, género y clase con la de cultura y poder en Estados Unidos, pero evocan también el escenario Latinoamericano con algunas prácticas de corte político como el *performance artístico* y otras tendencias de trabajo y geopolítica que deberían ser incorporadas al campo de los estudios culturales en Latinoamérica, por ejemplo. En este sentido, se logró que haya un espacio y toma de posición para incorporar la etnografía de la comunicación como forma de saber, de saber ser, de saber hacer y saber decir como lo sugiere De Mauro (2025), y entonces habría lugar para pensar los derechos lingüísticos como derechos humanos de tercera generación, dijo ella, y a la vez esta noción haría un deslizamiento teórico para pensar la diferencia cultural y racial entorno a ciertos saberes del pueblo afrocolombiano.

Y no solo pensarlos, sino también, posicionarlos como saberes legítimos para participar como pares en las interacciones sociales y no de manera subordinada como sugiere Fraser citada por Rodríguez (2010). Existe, empero la necesidad de explicitar dos aspectos relevantes de mis intereses investigativos en el marco de las Teorías Contemporáneas a saber: el racismo cultural como tendencia para subordinar la apariencia menos europea con relación al mestizaje y la etnografía de la comunicación como herramienta discursiva e interpretativa para desentrañar de manera más completa el entramado comunicativo e institucionalizado.

Nótese, que los aportes de Rodríguez nos han dado algunas herramientas para pensar y adentrarnos en la manera como opera el racismo cotidiano, el racismo epistémico y la justicia epistémica, considerando el aspecto jurídico en términos de las políticas para un real reconocimiento de la diferencia en un país tan diverso como Colombia. En tal sentido, el estudio de caso que aquí se [situó](#) nos mostró, que en definitiva, el desprecio cultural se ha imbricado en las instituciones que operan en la cotidianidad para crear una categoría de seres humanos subordinada, que además de generarle injusticias políticas, económicas y culturales, les imposibilita participar plenamente como par en las interacciones sociales y, que el impacto de las políticas públicas debería reparar. En esta idea confluyen, Anderson y Barnes (2022), quienes, al caracterizar el discurso de odio sostienen, que, el daño causado, en términos de los perjuicios que causa, somete a los destinatarios y limita su capacidad de participar en la deliberación democrática. Este tipo de abuso *denigra* a los individuos o grupos por su pertenencia étnica y crea un entorno hostil e intimidatorio invadiendo injustamente sus intereses.



Justamente, al optar por el análisis crítico del discurso como aproximación metodológica de un entramado comunicativo, se sugiere la etnografía como conocimiento situado al retratar las voces de los participantes como los directamente afectados por el discurso de las élites, pero no solo por el discurso sino también por los hechos, que como se indicó más arriba, permitiría caracterizar la mentalidad de una sociedad como la colombiana. Al no separar los hechos de las palabras como ha sugerido Restrepo, entonces, se abogaría por cuestionar aquellos supuestos relacionados con las políticas de blanqueamiento que crean a sujetos incoloros, inoloros e insaboros en el **entramado de la gradación de las apariencias**.

El análisis crítico del discurso visto como la revolución de una mentalidad que ha sido silenciada, subordinada e inferiorizada en función de la diferencia étnico-cultural, irrumpirá en la esfera pública para desarticular la explotación, la dominación y la sujeción naturalizadas en la cotidianidad para que sean pensables y me involucren a mí misma como sujeta universal o como “funcionaria de la humanidad” para organizar los debates públicos y elaborar textos con el propósito de establecer un diagnóstico riguroso y remedios urgentes para una sociedad en decadencia moral y política.

Hay que declarar y aclarar, que mis intereses investigativos se enmarcaron en el campo de la educación y la cultura, sabiendo que el acto educativo, además de ser imperceptible, se produce a cada instante y va más allá de la instrucción formal que ofrece la escuela. Nos encontraríamos ante una sujeta y ciudadana de la humanidad que podrá transmitir saberes y disposiciones morales que la sociedad necesita inculcar y orientar a sus miembros. Existe la posibilidad de explorar los muchos medios que tiene la educación para modular y matizar hasta el infinito los incidentes que como el del agente José Félix Angulo suceden en la interacción social y, que las sanciones del lenguaje, tanto como la de las conductas no se conviertan en la ley y la costumbre de una sociedad que como la colombiana dice ser mestiza.

Y aquí cotejaríamos las palabras de Rivera, para decir, que la acción de la palabra pública es la que nos permitirá una mayor comprensión de la realidad y, por tanto, descolonizar la mente significaría evitar tomar la pose postmoderna y postcolonial del complejo de superioridad, que según la autora caracteriza a los intelectuales de la sociedad moderna dejando a la sobra a otras vidas y a otros conocimientos igualmente válidos y dignos de ser reconocidos en el mundo académico. Puedo resumir sus palabras en este texto destacando, “[que] el desafío de esta nueva autonomía reside en construir lazos sur-sur que nos permitan romper los triángulos sin base de la política y la academia del norte”.

Ahora bien, considerando la pregunta planteada en el marco del doctorado, básicamente lo que nos hemos preguntado es, cuales serían esos factores sociales y culturales que configuran la desigualdad persistente, no solo en el ámbito educativo propiamente dicho, sino más aún, en el ámbito político como el hecho que marca la entrada o el acceso a las cualificaciones convencionales de la competitividad. De esta manera, estaríamos situando la desigualdad informacional y los atributos de los jóvenes provenientes de grupos afrodescendientes como la predisposición para adecuarse a modelos, reglas y valores que rigen la institución y lo instituido de manera general.



Pero no se trata tan sólo, de revisar y analizar dichos factores, sino también de documentar, cómo se configuran para generar la abismal desigualdad persistente para el acceso a recursos valiosos como la educación, el empleo, la cultura, entre otros. Es por esto, que, al incorporar la etnografía de la comunicación como saber legítimo, se introduce un género literario que permite escudriñar el mundo situadamente, desde la cotidianidad y el mundo ciertamente existente y vivido para unas personas. Además, hablamos de etnografía para sugerir un tipo de escritura que busca relatar aspectos verídicos, frutos de una investigación rigurosa.

Si bien, se pudiere limitar la investigación únicamente a la revisión y al análisis de las situaciones o temáticas observadas en contexto, la etnografía y el acto mismo de escribir no admitiría dejar a la sombra aquellos rasgos más destacados de la labor del etnógrafo, que es la interpretación y su postura epistemológica en la elección del cómo hacer su investigación. De este modo, la perspectiva etnográfica, constituyéndose como un género literario, y el acto mismo de escribir como literatura, acotaría este pensar filosófico hacia el signo escrito y la manera como este se abre paso en la literatura de modo infinito. Como género literario, este texto hace parte de los agrupamientos constantes de procedimientos marginales del gran corpus de literatura culta que se ha producido y que proporciona *savia nueva* a la literatura más culta para adaptarla a las exigencias propias de investigación.



A modo de conclusión

Según el análisis de Jaynes, el origen de la conducta no está en el hombre mismo, sino que son los dioses los que inspiran su actuar, son ellos quienes en momentos críticos dicen al héroe de la Iliada qué hacer o cómo proceder. El dios griego a diferencia del dios hebreo del Génesis, no puede sacar algo de la nada, sino que aparece como alguien que (...) encauza, aconseja y ordena. Algunas veces como un familiar del héroe, otras veces como un amigo muy cercano y otras tantas simplemente como un dios.

Tomado de, Alberto Carrillo, et al. Los griegos homéricos y el problema de la conciencia (2006).

De la escritura de varios textos en curso surgió una conversación con mi amiga Úrsula, quien me decía, que el tema que yo investigué es muy político. Y en términos políticos, la tesis central que llegaría a sostenerse en un estudio etnográfico como el que se tuvo a plantear sería, que, las configuraciones lingüísticas y el vocabulario hábilmente utilizado, vehiculizan el racismo que subordina a los grupos afrodescendientes en Colombia, ya sea en la forma de políticas públicas, documentos legales y jurídicos que reproducen la desigualdad que sobre ellos recae. Y traje a colación el tema político, nada más que para introducir un rasgo de la actividad académica de la Teoría Política: el estudio científico del fenómeno político o del sistema de gobierno que opera en beneficio de personas y que obedece a un modo de gestión patrimonial.

Existe, empero la necesidad de decir, que con ocasión de mis estudios de doctorado se van configurando una serie de temas, preocupaciones y novedades entorno a la metodología para abordar el problema político y de gobierno que subyace a la investigación misma. Y digo que subyace, por la opacidad de los signos que atraviesan a las personas que vivimos el racismo cotidiano y estructural en un país como Colombia, que además de negarlo, lo continúa reproduciendo a través de las prácticas concretas de las elites que lo gobiernan. Es así, que para poder descomponer aquellas doctrinas de poder político y de gobierno que nos oprimen, se hace necesario explicar el proceder metodológico que logra encarnar la intención genuina de solucionar un problema.

En términos metodológicos sugiere Santander (2011), que el saber cualitativo forma parte del paradigma interpretativo que se encuentra en la observación de objetos codificados que se deben traducir. Según el autor, lo anterior tiene que ver con la opacidad de los signos, y de lo sintomático que resulta el discurso y la *asignación de sentido* que realiza el analista en un proceso de lectura y traducción. Así pues, que como parte del análisis cualitativo que se realizó sobre el caso de José Félix Angulo, los datos se han articulado en una unidad organizacional de contexto que ha ido emergiendo para describir el patrón general de comportamiento y algunos significados que explican la cultura racista en términos etnográficos.



Ahora bien, si volvemos el corpus de este artículo, se encontró que una de las categorías que lo atraviesa es la de lenguaje. En efecto, la categoría lenguaje implica otras categorías emergentes, tales como burocracia, patrimonialismo, institucionalidad, dominación en algún sentido, patronazgo e influencia. Esta última, como me narraba mi amiga en la citada conversación, no tiene tanto impacto para hacer transformaciones en el mundo, por lo que como ella misma insistía, los que gobiernan y toman las decisiones aquí en Colombia y en otras partes del mundo, no suelen ser gente de izquierda que tenga un pensamiento social. Entonces, si hablamos de signos y opacidad para indicar un lenguaje que no es transparente, en términos de connotación y denotación, tanto como de distorsión y ocultamiento, se diría que un análisis crítico del discurso o etnografía de la comunicación apuntaría a develar lo pensado, lo ligero, lo sutil y cínico de lo expresado.

Si bien, la idea de categorías emergentes, como la de burocracia, ayudó a probar la pertinencia del presente estudio, es el método etnográfico el que le proporciona su validez y confiabilidad, ya que como sugiere Hernández (2014, pg. 482), se basa en la observación de patrones de conducta y su vínculo con estructuras subyacentes de una colectividad más amplia. De modo particular, el fragmento que hemos citado al comienzo de esta conclusión trae consigo la noción de opacidad o semiótica del lenguaje que sitúa al análisis crítico del discurso o etnografía de la comunicación como la herramienta capaz de descifrar el origen de la conducta que está en el hombre, y más aún, lo que encauza, aconseja y ordena la conducta en tiempo real.

Obsérvese, que, en el texto de Carrillo, *et al.*, (2006), aparece la idea de discurso poetizado y el uso de fórmulas, no como un fenómeno marginal, exclusivo de un ámbito especial de la sociedad y de la cultura, y practicado por unos cuantos individuos, sino que es un proceso inconsciente, cotidiano y generalizado, propio de la comunicación verbal en cualquier cultura oral. De esta manera, dice Carrillo (2006), que las expresiones fijas, las fórmulas o configuraciones lingüísticas, rítmicamente equilibradas, no son ocasionales en las culturas orales, por el contrario, son incesantes, esto es, que componen la sustancia del pensamiento mismo.

En lo relacionado, Carrillo, *et al.*, (2006) citando a Lord (2001) concluye, que, en las tradiciones orales, las fórmulas o configuraciones lingüísticas que articulan los temas o tópicos, facilitan también la creación, la repetición y la variación de los poemas entendidos como tópicos, como calificativos, clichés o frases estereotipadas. No obstante, es la *escritura literaria* la que acota todo pensar filosófico hacia el signo mismo escrito y el modo en cómo éste se abre paso en la literatura de manera infinita. En efecto, este texto que escribí es el relato de una experiencia en la que, el propio lenguaje se plantea abrir y recoger en él, la distancia fecunda respecto de sí que le da que decir por medio de la literatura misma.



De modo que, pensando al sujeto hablante con relación al lenguaje, encontraríamos el contexto, las temáticas y las problemáticas, tal como ocurre en las *Palabras y las cosas*, marcando el “giro lingüístico”, que sitúa en el centro del análisis, de las realidades humanas y sociales, al fenómeno de la lengua, desarrollando una arqueología del saber, como método que permite reconstruir el campo histórico que pone en juego diferentes problemáticas para develar las condiciones de surgimiento de un discurso de saber de una época determinada. En referencia, sugiere Alatorre (2012), que, una obra literaria se define, como una concreción lingüística, esto es, concreción en forma de lenguaje, de una emoción, de una experiencia, de una imaginación o de una actitud frente al mundo.

Entonces, tendríamos que, un poema, un cuento, una novela son obras literarias que convierten en lenguaje, la adoración de la belleza, la indignación por la injusticia social e individual: lo mismo, que la fascinación por el misterio de la vida o de la muerte. En efecto, si esas obras literarias han convertido en lenguaje la experiencia del autor, asimismo, la crítica de ese cuento, de ese poema, de esa novela, convierten en lenguaje la experiencia dejada por su lectura, y su formulación como crítica, surgiría de la experiencia misma del lector que pone en palabras lo que se ha experimentado con la lectura. En resumen, insiste Alatorre (2012), que como la lectura es en cierto momento bastante complicada y compuesta por elementos muy variados y complejos, la tarea de poner en palabras, puede ser tan complicado como una filosofía o como un sistema científico.

Finalmente, deberíamos cerrar esta conclusión indicando, que el giro lingüístico en la teoría política, nos ayudó a recuperar el significado verdadero o por lo menos el conjunto de posibles significados de las afirmaciones que hace el transeúnte sobre José Félix Angulo, recurriendo al análisis histórico y lingüístico que explica la encarnación de una intención particular de actos de habla. En lo referido, si situamos las expresiones en su contexto, entonces obtendremos, que estas surgen de las convenciones ideológicas y debates de la época histórica en que se sitúa el lenguaje. Entonces, la teoría política se convertiría de este modo, en una historia de las ideologías, concebida por Skinner (2011) citado por Hangartner (2015), como el vocabulario normativo, que *empaquetado* en políticas públicas y en mucha de la normativa que se produce para gestionar la desigualdad, consigue reproducir la dinámica clasista basada en la posición social ocupada, convertir el privilegio en mérito y conquistar una superioridad subjetiva basada en la blancura.

Declaraciones

Financiación: Yo, Neyda Campaz Camacho, soy becaria del Programa Servicio Católico de Intercambio Académico Adveniat-KAAD y mis estudios de doctorado son financiados por esta organización.

Conflicto de intereses: Sin conflicto de intereses.

Aspectos éticos y uso de inteligencia artificial: NO utilicé la IA para la escritura del texto.



Agradecimientos

Ingrith Milena Moya, Pontificia Universidad Javeriana; Teresa Sprenger, Fundación Frieze, Colombia- Technische Universität Dortmund; Professor, de Oliveira Käßler, Christoph, Technische Universität Dortmund. Agradecimientos al Programa Servicio Católico de Intercambio Académico. Ute Baumgart, Referat Lateinamerika- Referentin Adveniat- Programm Mirjam Rossa, Referatsleiterin.

Contribución de autores (CRediT)

Neyda Campaz Camacho: participó en la conceptualización, la metodología y la redacción del borrador original.



Bibliografía

- Abreo, A. (2011). El "gran método" de Foucault: Una arqueología genealógica y una genealogía-arqueológica. *Papeles*, 3(6), 77-84. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/282>
- Alatorre, A. (2012). ¿Qué es la crítica literaria? En *Ensayos sobre crítica literaria* (pp. 43-57). El Colegio de México.
- Anderson, L., & Barnes, M. (2022). Hate speech. En E. N. Zalta (Ed.), *Stanford encyclopedia of philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/hate-speech/>
- Anrup, R. (2020). Democracia: ¿Consenso o conflicto? *Análisis Político*, 33(98), 226-240. <https://doi.org/10.15446/anpol.v33n98.89419>
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Ediciones Akal.
- Calderón, D. (2026, 6 de mayo). *La Colombia que queremos: Mauricio García Villegas* [Video]. El País. <https://elpais.com/america-colombia/elecciones-presidenciales/2026-05-06/la-colombia-que-queremos-mauricio-garcia-villegas.html>
- Camós, F., & Frápolli, M. J. (2008). Contextualismo y semanticismo: Debate abierto en la filosofía del lenguaje contemporánea. *Episteme*, 28(1), 1-20.
- Carrillo Canán, A. J. L., Calderón Zacula, M., & Rodríguez Vidal, L. (2006). Los griegos homéricos y el problema de la conciencia. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, (44).
- De Mauro, S. (2025). Simbiogénesis lingüística: Lenguas indígenas, territorios y ecopolítica. *Cuadernos de Literatura*, (26). <https://doi.org/10.30972/clt.268283>
- Del Valle, M. (2015). Estudios culturales: Avatares y posiciones. Entrevista a Eduardo Restrepo. *Tabula Rasa*.
- Ducrot, O., & Schaeffer, J. (1998). *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Editorial Arrecife.
- Eggins, S., & Martin, J. R. (2003). El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36(54), 185-205. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342003005400005>
- Flores Martínez, A. (2022). Lenguaje como capital cultural: Contribuciones de Bourdieu al campo de la sociolingüística. *Tla-melaua: Revista de Ciencias Sociales*, 16(Supl. especial), 148-166.
- Garnica, R., & Guerrero, C. (2013). *Etnología*. Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH-INAH). <https://www.academia.edu/45218733/Etnología>
- Gontero, N. (2006). Notas sobre la teoría del conocimiento de Émile Durkheim. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(11), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211015573009>
- Hangartner, A. C. (2015). Teoría política y análisis del discurso: El contextualismo lingüístico de Skinner y Pocock. *Lengua y Habla*, (19), 244-252.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Interamericana Editores.
- Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. En *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales* (pp. 21-42). Editorial UOC.



- Kohn, E. (2021). *Cómo piensan los bosques: Hacia una antropología más allá de lo humano*. Hekht y Editorial Abya-Yala.
- Kottak, C. P. (2000). *Antropología cultural: Espejo para la humanidad*. McGraw-Hill.
- Mambuscay, W. (2026). Condenado a prisión hombre que agredió verbalmente a agente de tránsito en Cali; esta fue la sentencia. *El País*. <https://www.elpais.com.co/judicial/condenado-a-prision-hombre-que-agredio-verbalmente-a-agente-de-transito-en-cali-esta-fue-la-sentencia-2658.html>
- Pena, L. (2013). Lenguaje y literatura en *Las palabras y las cosas* de Michel Foucault. *Nuevo Pensamiento*.
- Poupeau, F., & Discepolo, T. (2005). Investigación y compromiso: La dimensión política de la sociología de Pierre Bourdieu. En *El misterio del ministerio: Pierre Bourdieu y la política democrática*. Editorial Gedisa.
- Prado, C. (2007, noviembre). *La etnografía de la comunicación: Un modelo olvidado* [Ponencia]. VI Congreso Chileno de Antropología, Valdivia, Chile. Colegio de Antropólogos de Chile A. G.
- Restrepo, E. (2013). Acción afirmativa y afrodescendientes en Colombia. En E. Restrepo (Ed.), *Estudios afrocolombianos hoy: Aportes a un campo transdisciplinario*. Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Envión Editores.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. Anthropos Editorial.
- Reynoso, L. (2025, 24 de mayo). El agente de tránsito que expone el racismo en Colombia: "El ataque que sufrí fue una ofensa a todos los afrodescendientes". *El País*. <https://elpais.com/america-colombia/2025-05-24/el-agente-de-transito-que-expone-el-racismo-en-colombia-el-ataque-que-sufri-fue-una-ofensa-a-todos-los-afrodescendientes.html>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rodríguez, C. (2010). *Más allá del desplazamiento: Políticas, derechos y superación del desplazamiento forzado en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Rodríguez Luna, M. E. (1997). La etnografía de la comunicación: Una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura. *Enunciación*, 2(1), 24-28. <https://doi.org/10.14483/22486798.2498>
- Sánchez-Prieto, J. M. (2013). Los desafíos del "giro performativo": El modelo de Alexander y la pervivencia de Turner. En F. Oncina & E. Cantarino (Coords.), *Giros narrativos e historias del saber* (pp. 77-110). Plaza y Valdés.
- Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer análisis de discurso*. Universidad de Chile.
- Skinner, Q. (2011). *Visions of politics*. Cambridge University Press.
- Ulloa, S. (2018). *Historiografía: La construcción de los discursos e imágenes del pasado*. Universidad de Guadalajara.
- Valencia, J., & Restrepo, P. (2021). Shekuita o el mal trueno: Documental performativo, conflictos ontológicos y descolonización de lo real. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

La ilusión de la educación inclusiva en Colombia: Hegemonía, revolución pasiva y trabajo docente

The Illusion of Inclusive Education in Colombia:
Hegemony, Passive Revolution, and Teaching Labor

A Ilusão da Educação Inclusiva na Colômbia:
Hegemonia, Revolução Passiva e Trabalho Docente

Javier Andrés Moreno Torres

Universidad Nacional de La Plata

 <https://orcid.org/0000-0001-5245-4846>

javierandresmoreno@gmail.com

La Plata, Argentina.

Encuentre este artículo en

[http://revistas.uniminuto.edu/
index.php/IYD](http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD)

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artigo:

Moreno Torres, J. A. (2026). La ilusión de la educación inclusiva en Colombia: hegemonía, revolución pasiva y trabajo docente. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 67-82. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.67-82>

Recibido/Received/Recebido:

26 - 04 - 2026

Aceptado/Accepted/Aceito:

29 - 05- 2026

Publicado/Published/Publicado:

26 - 06 - 2026

Artículo de reflexión

Reflection Article

Artigo de reflexão

Conflicto de intereses:

El autor ha declarado que no existen intereses en competencia





Resumen

El presente artículo de reflexión, derivado de una investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), analiza críticamente la política de educación inclusiva en Colombia a partir del Decreto 1421 de 2017. Desde una metodología cualitativa-documental fundamentada en el materialismo histórico y el enfoque marxista-gramsciano, se problematiza la inclusión como un dispositivo hegemónico que, bajo el reconocimiento formal del derecho —respaldado por la Ley 1618 de 2013 y la Sentencia T-171 de 2025—, ejecuta una “revolución pasiva” sin transformar las bases materiales del sistema escolar. El análisis evidencia que, pese a la matrícula reportada en Bogotá de 23.056 estudiantes con discapacidad, opera una “descarga estatal” que transfiere la garantía del derecho al trabajo docente sin proveer apoyos interdisciplinarios ni flexibilizar la evaluación estandarizada del Decreto 1075 de 2015. Se concluye que, mientras persista la precarización laboral y la métrica de eficiencia, la inclusión actuará como una tecnología de normalización que individualiza el fracaso. Se proponen líneas de investigación sobre la emancipación pedagógica y las condiciones materiales del magisterio.

Palabras clave: educación inclusiva; políticas educativas; hegemonía; revolución pasiva; trabajo docente; materialismo histórico; Decreto 1421 de 2017.

Abstract

This reflective article, derived from doctoral research in Education at the Universidad Nacional de La Plata (UNLP), critically analyzes inclusive education policy in Colombia focusing on Decree 1421 of 2017. Grounded in historical materialism and a Marxist-Gramscian framework through a qualitative-documentary approach, inclusion is problematized as a hegemonic dispositif that, despite formal legal recognition—reinforced by Law 1618 of 2013 and Sentence T-171 of 2025—reproduces a “passive revolution” without transforming the material foundations of the school system. The analysis demonstrates that despite Bogotá reporting 23,056 enrolled students with disabilities, a “state unloading” shifts the operational burden of this right onto teaching labor without providing interdisciplinary support or modifying the standardized evaluation metrics of Decree 1075 of 2015. The study concludes that as long as labor precarization and efficiency metrics persist, inclusion functions as a normalization technology individualizing failure. Future research lines on pedagogical emancipation and material teaching conditions are proposed.

Keywords: inclusive education; educational policies; hegemony; passive revolution; teaching labor; historical materialism; Decree 1421 of 2017.



Resumo

Este artigo de reflexão, derivado de uma pesquisa do Doutorado em Ciências da Educação da Universidad Nacional de La Plata (UNLP), analisa criticamente a política de educação inclusiva na Colômbia a partir do Decreto 1421 de 2017. Sob uma metodologia qualitativa-documental fundamentada no materialismo histórico e na perspectiva marxista-gramsciana, problematiza-se a inclusão como um dispositivo hegemônico que, sob o reconhecimento formal do direito —respaldado pela Lei 1618 de 2013 e pela Sentença T-171 de 2025—, executa uma “revolução passiva” sem transformar as bases materiais do sistema escolar. A análise evidencia que, apesar da matrícula em Bogotá de 23.056 estudantes com deficiência, opera uma “descarga estatal” que transfere a garantia do direito ao trabalho docente sem prover apoios interdisciplinares nem flexibilizar a avaliação padronizada do Decreto 1075 de 2015. Conclui-se que, enquanto persistir a precarização laboral e as métricas de eficiência, a inclusão atuará como uma tecnologia de normalização. Propõem-se linhas de pesquisa sobre a emancipação pedagógica e as condições materiais do magistério.

Palavras-chave: educação inclusiva; políticas educativas; hegemonia; revolução passiva; trabalho docente; materialismo histórico; Decreto 1421 de 2017.



Introducción

El presente artículo constituye una reflexión teórica y crítica derivada del proyecto de investigación doctoral desarrollado en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Su propósito no es ofrecer una medición empírico-instrumental de los indicadores de cobertura, sino desplegar un análisis cualitativo y crítico alimentado por el materialismo histórico y la economía política de la educación (Gentili, 2011; Saforcada & Ximenes, 2019). Se problematiza el discurso contemporáneo de la educación inclusiva en Colombia, especialmente aquel articulado mediante la dogmática jurídica de los derechos humanos (Nikken, 1994), para demostrar que su progresividad retórica encubre una función estructural de legitimación e integración en el capitalismo periférico y dependiente.

La tesis central que articuló el escrito sostiene que, en la formación social colombiana, las políticas de inclusión educativa operan como un sofisticado dispositivo superestructural de carácter jurídico-ideológico (Althusser, 1970/2003). Su profusa expansión normativa —expresada en la Ley 1618 de 2013, el Decreto 1421 de 2017, la Ley 2216 de 2022 y la reciente jurisprudencia constitucional plasmada en la Sentencia T-171 de 2025 (Corte Constitucional, 2025b)— no responde a una transformación radical de las condiciones materiales de escolarización, sino a una estrategia de gestión y edulcoración del conflicto social. Dicha estrategia amplía el reconocimiento simbólico de las poblaciones históricamente marginadas mientras preserva intacta la estructura material que produce la desigualdad y la segregación social (Fraser, 1997).

Desde esta perspectiva, la distancia observada entre la proclama de derechos y la realidad cotidiana del aula regular no constituye un mero “déficit de implementación” ni una falla técnica de gestión administrativa. Se trata del modo ordinario de funcionamiento del Estado capitalista, el cual neutraliza y pacifica las demandas emancipadoras desplazándolas del terreno material del presupuesto y la redistribución hacia el terreno abstracto de la norma formal (Marx, 1844/1974). La inclusión, interpretada bajo el prisma marxista-gramsciano, se integra al proceso de construcción de hegemonía, operando como un consenso activo que nombra y visibiliza a los sujetos con discapacidad o con capacidades diversas, pero los incorpora a una institución escolar atravesada por métricas de eficiencia, grupos masivos y desfinanciamiento crónico (Gramsci, 1929–1935/1971).



La contradicción material adquiere nitidez al confrontar el marco regulatorio con los datos institucionales del Distrito Capital: según la Secretaría de Educación de Bogotá (SED, 2025) y los debates del Concejo de Bogotá (2025), la ciudad registra una matrícula oficial de 23.056 estudiantes con discapacidad, de los cuales cerca del 93% (21.442 estudiantes) se encuentra escolarizado en aulas regulares bajo el modelo de oferta general. No obstante, esta masificación de la matrícula ocurre bajo el régimen evaluativo y curricular del Decreto 1075 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015), lo que genera una aguda “descarga estatal”. El Estado proclama el derecho universal a la educación pero transfiere su sostenimiento operativo sobre los hombros del magisterio, intensificando la carga laboral docente (Southwell, 2013).

El presente trabajo analizó el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017) como la encarnación paradigmática de esta dinámicamente configurada como “revolución pasiva”: una reforma administrada desde las esferas estatales que absorbe el lenguaje de los movimientos sociales, pero despolitiza sus demandas al reconvertirlas en trámites técnico-pedagógicos como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Se concluye argumentando la imperiosa necesidad de repolitizar la educación inclusiva en Colombia, reconociendo que no habrá inclusión real sin redistribución económica, sin transformación del régimen meritocrático de evaluación y sin la dignificación material del trabajo docente (Fals Borda, 1987).

1. Marxismo, derecho e inclusión en el capitalismo periférico

El abordaje crítico de la inclusión educativa exige superar los marcos interpretativos de corte liberal o funcionalista que reducen la diversidad a un problema asistencial, técnico o meramente ético-moral. Desde el materialismo histórico, el derecho a la educación y las políticas de atención a las poblaciones vulnerables están orgánicamente imbricados en las relaciones sociales de producción y en las formas de dominación de clase que rigen una formación social determinada (Marx, 1844/1974).

1.1. Derecho, superestructura y reproducción social

En su crítica a las concepciones burguesas del Estado y del derecho, Marx (1844/1974) demostró que el sujeto de derechos en la modernidad es una abstracción jurídica que disimula al individuo concreto condicionado por su posición de clase, sus recursos materiales y sus capacidades de producción. La igualdad ante la ley enmascara y reproduce la desigualdad en la vida material. Trasladado al ámbito escolar, el “estudiante sujeto del derecho a la inclusión” es construido discursivamente como un ciudadano abstracto, omitiendo que su experiencia educativa está determinada por la infraestructura de la escuela pública, la disponibilidad de profesionales de apoyo y las condiciones socioeconómicas de su núcleo familiar.



El derecho educativo actúa como parte esencial de la superestructura jurídico-ideológica (Althusser, 1970/2003). Cumple una función de legitimación del orden social: al promulgar leyes garantistas como la Ley 1618 de 2013 (República de Colombia, 2013) o jurisprudencias como la Sentencia T-171 de 2025 (Corte Constitucional, 2025b), el Estado se presenta a sí mismo como un árbitro neutral y benévolo, defensor de las poblaciones históricamente excluidas. Sin embargo, en tanto aparato ideológico del Estado, la escuela pública periférica recibe estos mandatos sin los recursos fiscales equivalentes, convirtiendo la igualdad formal en una ficción ideológica que disimula la segregación estructural (Gentili, 2011; Saforcada & Ximenes, 2019).

1.2. Reconocimiento y redistribución: La ecuación financiera de la exclusión (SGP y Ley 715)

Esta tensión conceptual es iluminada por el marco bidimensional de la justicia social propuesto por Fraser (1997). Fraser advierte sobre los peligros de desplazar las luchas por la redistribución económica hacia las luchas por el mero reconocimiento de la identidad cultural o la diferencia. Cuando las políticas públicas se enfocan de manera unilateral en el reconocimiento simbólico de la diversidad sin alterar las estructuras de redistribución de los recursos públicos, la justicia queda trunca y se convierte en un instrumento de pacificación social.

En el sistema educativo colombiano, esta asimetría adquiere su expresión más cruda en la arquitectura presupuestal regulada por la Ley 715 de 2001 y el Sistema General de Participaciones (SGP). El modelo financia la educación pública mediante una lógica de subsidio a la demanda articulada por transferencias per cápita según la matrícula registrada en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Bajo la normativa del Decreto 1421 de 2017, la atención a un estudiante con discapacidad otorga a las Entidades Territoriales Certificadas un incremento marginal de tan solo el 20% en la tipología per cápita regular (MEN, 2017).

Desde la economía política crítica, esta “ecuación financiera” revela una inconsistencia insuperable: la política pública trata la educación inclusiva como un gasto variable marginal ligado a la presencia individual del estudiante. Esta premisa ignora que garantizar la inclusión efectiva no es un asunto de costos individuales inflados, sino de inversiones fijas estructurales en infraestructura física accesible, ajustes tecnológicos, materiales pedagógicos adaptados y conformación de plantas docentes e interdisciplinarias permanentes.

En el Distrito Capital, la tasa de inclusión en aula regular alcanza el 93% de los 23.056 estudiantes con discapacidad matriculados (Concejo de Bogotá, 2025; SED, 2025). Sin embargo, la asignación per cápita del 20% resulta totalmente insuficiente para financiar las adecuaciones edilicias y los apoyos permanentes requeridos en las Instituciones Educativas Distritales. Se configura así un escenario de reconocimiento simbólico hipertrofiado que, al carecer de redistribución material y de presupuesto estructural, profundiza la exclusión en el propio acto de incluir (Fraser, 1997; Gentili, 2011).



1.3. Gramsci: Hegemonía, Estado ampliado y revolución pasiva

La categoría de hegemonía en Gramsci (1929–1935/1971) resulta indispensable para analizar cómo la clase dominante ejerce su dirección política, intelectual y moral no solo mediante el aparato coercitivo del Estado, sino a través del consenso construido en las instituciones de la sociedad civil, entre las cuales la escuela ocupa un lugar estratégico. El “Estado ampliado” (sociedad política + sociedad civil) despliega discursos integradores para cooptar las demandas de los grupos subalternos y neutralizar cualquier potencia disruptiva.

En este marco teórico, las reformas inclusivas en Colombia pueden ser leídas como procesos de “revolución pasiva” (Gramsci, 1929–1935/1971). La revolución pasiva designa aquel fenómeno en el que el Estado asume e incorpora parcialmente las reivindicaciones de las clases subordinadas, traduciéndolas en reorganizaciones administrativas y legislativas “desde arriba”, precisamente para evitar una transformación radical o estructural de las relaciones de poder de la sociedad. La inclusión regulada por el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017) instituye la figura de la “corresponsabilidad asimétrica” (arts. 2.3.3.5.2.3.7 y 2.3.3.5.2.3.8): se convoca normativamente a las familias y a las comunidades educativas a ser co-garantes del derecho, mientras el Estado central elude la asignación de presupuestos extraordinarios permanentes, consumando una “descarga estatal” de sus responsabilidades constitucionales hacia los actores escolares más vulnerables.

2. El Decreto 1421 de 2017 como dispositivo hegemónico y revolución pasiva

El Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017) fue promulgado con el propósito explícito de reglamentar la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, dando cumplimiento a lo prescrito por la Ley 1618 de 2013 (República de Colombia, 2013). La norma establece que los establecimientos educativos distritales y nacionales deben garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes con discapacidad en el aula regular, prohibiendo de manera tajante la negación del cupo por motivos de discapacidad e instando a la eliminación de las barreras físicas, actitudinales y pedagógicas.

No obstante, desde una sociología crítica del derecho, el decreto funciona como un dispositivo de gobierno que busca administrar la contradicción entre el aumento de la demanda educativa y la restricción del gasto público en el marco de los modelos de ajuste fiscal. La expedición de la Ley 2216 de 2022 (República de Colombia, 2022) —centrada en trastornos específicos del aprendizaje— y la reciente jurisprudencia de la Corte Constitucional (Sentencias T-415 de 2024 y T-171 de 2025) vienen a ratificar el mandato imperativo de garantizar apoyos pedagógicos. Sin embargo, la jurisprudencia y las leyes operan en un vacío de financiamiento estructural que no modifica la lógica fiscal centralizada del Estado.



2.1. *El PIAR: Entre la personalización pedagógica y la individualización del fracaso escolar*

El instrumento técnico insignia del Decreto 1421 de 2017 es el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), reglamentado en sus artículos 2.3.3.5.2.3.1 al 2.3.3.5.2.3.6 (MEN, 2017). Presentado formalmente como un instrumento de planificación pedagógica que permite adecuar el currículo y las evaluaciones a las necesidades específicas de cada estudiante, el PIAR constituye, en la práctica concreta del aula, un dispositivo de individualización del fracaso y de sobrecarga administrativa. Las dinámicas reales de la escuela pública oficial revelan una profunda desproporción en la distribución de la carga laboral docente:

- **Ratios desproporcionadas:** En las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá, un docente de aula regular en educación básica o media atiende un promedio de 6 a 8 cursos (entre 250 y 320 estudiantes por semana) en salones de 35 a 40 alumnos, integrando en cada grupo de 2 a 6 estudiantes con discapacidades cognitivas, físicas, psicosociales o neurodivergencias complejas.
- **Mutación del rol del docente de apoyo pedagógico:** El Decreto 1421 reconfiguró la función del educador especial, trasladándolo de la atención pedagógica directa al estudiante hacia una labor de asesoría técnica transversal. En la práctica, un solo docente de apoyo debe asesorar a plantas de 30 a 60 profesores regulares y dar seguimiento a más de 80 estudiantes con discapacidad matriculados en el colegio, lo que torna físicamente irrealizable el acompañamiento efectivo.
- **Déficit crítico de orientadores e interdisciplinariedad:** La estructura institucional padece un déficit severo en equipos interdisciplinarios, alcanzando proporciones alarmantes como la registrada en el Distrito Capital de un docente orientador por cada 650 estudiantes (Secretaría de Educación de Bogotá [SED], 2025).

Lejos de disponer de horas de trabajo complementario remunerado o de acompañamiento interdisciplinario, al docente de aula se le exige el diligenciamiento individualizado de múltiples matrices PIAR, la adaptación de guías y la recolección de evidencias sin liberar tiempo de su carga lectiva presencial. La imposibilidad material de ejecutar adecuadamente el PIAR es atribuida por la burocracia educativa a la “falta de compromiso” del educador. Esta operación psicologizante e individualizadora desplaza la responsabilidad desde la omisión estatal de infraestructura hacia la presunta negligencia ética del maestro (Southwell, 2013).



2.2. *La revolución pasiva, Formación Social Abigarrada y tensiones territoriales (AAP y brecha rural)*

Esta dinámica encarna la esencia de la revolución pasiva en la escuela contemporánea (Gramsci, 1929–1935/1971), la cual adquiere mayor inteligibilidad al ser examinada bajo la categoría de Formación Social Abigarrada (Zavaleta Mercado, 1986). El Estado colombiano absorbe el lenguaje de la inclusión y lo traduce en reglamentaciones de amplio calado simbólico, omitiendo que la formación social colombiana está articulada por la superposición caótica de infraestructuras decimonónicas, desigualdades territoriales y relaciones de producción profundamente asimétricas (Zavaleta Mercado, 1986).

Esta contradicción territorial se evidencia en dos frentes críticos de la geografía nacional:

- **El debate distrital sobre las Aulas de Apoyo Pedagógico (AAP):** En Bogotá, la administración distrital ha defendido la “integración total en aula regular” como el único modelo legítimo de inclusión. Sin embargo, organizaciones sindicales como la Asociación Distrital de Trabajadores de la Educación (ADE) y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) han denunciado el amago de desfinanciar o cerrar las Aulas de Apoyo Pedagógico (AAP). Esta medida, adoptada bajo el pretexto de la inclusión plena pero motivada por el recorte del gasto público, priva a los estudiantes con compromisos cognitivos severos o neurodivergencias complejas de espacios de estimulación especializada previa sin haber garantizado profesionales de apoyo ni reducido las ratios en el aula regular.
- **La precarización y contratación extemporánea en las periferias:** En las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) intermedias y rurales (Chocó, Cauca, Magdalena), la “revolución pasiva” se degrada en abandono institucional. Tal como lo ha ratificado la jurisprudencia constitucional en la Sentencia T-049 de 2025, la contratación de profesionales de apoyo e intérpretes de Lengua de Señas Colombiana (LSC) en estas regiones se realiza mediante licitaciones extemporáneas que operan únicamente durante 4 o 5 meses del año lectivo, dejando a la población escolar desprovista de apoyos durante la mayor parte del calendario académico (Corte Constitucional, 2025a).

La inclusión se ejecuta, por ende, bajo una lógica de “absorción regulada”: se incluye al estudiante en el espacio aula, pero se le somete a un régimen precarizado que neutraliza el potencial crítico de la diferencia y reduce la política pública a una tecnología de administración de la marginalidad social (Gentili, 2011).



3. Inclusión, evaluación estandarizada y precarización del trabajo docente: El núcleo material de la negación del derecho

El análisis materialista exige poner en relación la política de inclusión del Decreto 1421 de 2017 con las tecnologías de gobierno pedagógico vigentes en el ordenamiento educativo colombiano, concentradas en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015 (MEN, 2015). Es en el choque entre la pretensión inclusiva y los dispositivos de evaluación estandarizada, selección cultural y precarización laboral donde se revela el núcleo material de la negación del derecho.

3.1. *La evaluación estandarizada como límite estructural: Selección inversa y Pruebas Saber*

En la estructura del sistema educativo oficial coexisten dos políticas de origen contrapuesto: por un lado, el mandato inclusivo del Decreto 1421 que exige flexibilización curricular e individualización de apoyos mediante el PIAR (MEN, 2017); por otro lado, las políticas de accountability e incentivos del Decreto 1075 de 2015, instrumentadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) mediante las Pruebas Saber (MEN, 2015). Esta coexistencia genera un conflicto estructural que afecta la dinámica de los colegios públicos y produce dos efectos profundamente regresivos:

- **Segregación e incentivos de selección inversa:** Las Pruebas Saber miden el rendimiento mediante exámenes masivos y homogeneizantes orientados a la clasificación institucional. La presión por mantener o elevar los promedios en los rankings oficiales genera dinámicas soterradas de selección e incentivos perversos: las instituciones educativas de mayor exigencia académica estandarizada tienden a desincentivar el ingreso o la permanencia de estudiantes con compromisos cognitivos severos o neurodivergencias complejas, al percibirlos como un “riesgo” para su reputación clasificatoria (Miñana Blasco, 2010).
- **Producción sistémica del “fracaso escolar”:** Aunque el examen de Estado ha introducido adaptaciones formales de aplicación, su estructura conceptual y la velocidad exigida responden a la lógica del estudiante normotípico. En consecuencia, el estudiante cuyos aprendizajes fueron flexibilizados durante años mediante el PIAR enfrenta al final de su trayectoria una prueba rígida que invisibiliza sus logros reales y penaliza su desempeño. La brecha en el resultado es interpretada por la burocracia no como una falla del diseño evaluativo, sino como una “inferioridad cognitiva” o un “fracaso individual”, invalidando el esfuerzo pedagógico previo (Álvarez Gallego, 2015; Miñana Blasco, 2010).



3.2. El currículo como dispositivo de selección cultural y normalización

El currículo oficial no es una selección neutra de contenidos, sino un dispositivo de selección cultural y ordenación del conocimiento legítimo que responde a las exigencias de eficiencia del mercado (Álvarez Gallego, 2015). A pesar de que los artículos 2.3.3.1.6.1 y 2.3.3.1.6.2 del Decreto 1075 de 2015 mencionan la autonomía escolar para la flexibilización curricular (MEN, 2015), dicha autonomía se encuentra cercada por los Estándares Básicos de Competencias y las mallas curriculares orientadas al rendimiento cuantificable.

La inclusión escolar, al ser introducida dentro de un currículo rígido e inflexible, se limita a realizar “ajustes razonables” superficiales o cosméticos mediante el PIAR. No se cuestiona la naturaleza hegemónica del saber escolarizado ni se abren espacios a epistemologías o ritmos comunitarios alternativos. El currículo actúa como un mecanismo de normalización: tolera la presencia del cuerpo diverso siempre que este intente adaptarse a las exigencias normativas de la productividad escolar (Gentili, 2011).

3.3. Superexplotación y descarga estatal en el trabajo docente

El punto de mayor tensión y condensación material del sistema de inclusión en Colombia se ubica en la fuerza de trabajo docente (teaching labor). La implementación de las políticas inclusivas ha derivado en una acelerada intensificación de la labor pedagógica, transformando al educador en un gestor técnico de contingencias socioafectivas, burocráticas y clínicas (Southwell, 2013).

Leída desde la economía política de las formaciones periféricas, la exigencia de responder al Decreto 1421 opera mediante una particular dinámica de superexplotación del trabajo (Marini, 2008). Para compensar las restricciones del gasto público (Ley 715 de 2001), el Estado transfiere el sostenimiento operativo del sistema sobre el esfuerzo biológico del maestro, obligándolo a extender su jornada laboral de manera no remunerada para elaborar los instrumentos burocráticos. Los docentes deben simultáneamente:

- Dictar sus clases a grupos masivos de 35 a 40 estudiantes.
- Mantener la convivencia escolar según el Manual de Convivencia.
- Diligenciar manualmente los formatos PIAR e Informes Anuales de Competencias por cada estudiante con discapacidad.
- Diseñar pruebas y talleres diferenciados para cada caso de inclusión en cada periodo académico.



Responder ante querellas administrativas y tutelas judiciales interpuestas por las familias cuando el Estado no provee los apoyos especializados requeridos. Este fenómeno configura lo que conceptualizamos como una descarga estatal de responsabilidad (Southwell, 2013). El Estado se libera de la carga financiera de contratar equipos profesionales de apoyo interdisciplinario permanente en cada sede escolar, desplazando la garantía efectiva del derecho constitucional a la educación inclusiva hacia la entrega vocacional del docente individual. Cuando las condiciones del aula colapsan, la narrativa oficial responsabiliza al maestro por “falta de formación”, invisibilizando que el problema es de naturaleza estructurante y presupuestal (Fals Borda, 1987; Saforcada & Ximenes, 2019).

Conclusiones y prospectiva: Politizar la inclusión educativa

El recorrido analítico y la evidencia empírica articulados en el presente artículo de reflexión permiten concluir que la política de educación inclusiva reglamentada por el Decreto 1421 de 2017 en Colombia encarna una profunda contradicción entre el reconocimiento formal del derecho a la educación y la negación material de las condiciones para su ejercicio efectivo. Leída desde las categorías del materialismo histórico y la economía política crítica, la inclusión escolar no ha constituido una reforma emancipadora, sino un dispositivo de gobierno propio de una revolución pasiva que amplía el consenso simbólico del Estado mientras preserva intacta la base desigual del capitalismo periférico (Gramsci, 1929–1935/1971).

El análisis demuestra que la educación inclusiva ha sido superpuesta a una arquitectura escolar dominada por la racionalidad del Decreto 1075 de 2015 y la restricción del gasto público impuesta por la Ley 715 de 2001 (SGP). Tratar la inclusión como un costo marginal financiado con un incremento del 20% en la tipología per cápita resulta inviable frente a un sistema que requiere inversiones fijas en infraestructura, tecnologías adaptativas y plantas profesionales. La “corresponsabilidad” promulgada por el Estado se degrada en una asimétrica descarga estatal que transfiere sobre la salud del trabajador docente la atención a aulas masivas (35 a 40 estudiantes), en un contexto de grave escasez de profesionales apalancadores (ratios de 1 orientador por cada 650 estudiantes en Bogotá).

El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), desprovisto de soporte material, se convierte en un trámite burocrático que individualiza el fracaso escolar y despolitiza la desigualdad. La recurrente intervención judicial —visibilizada en las Sentencias T-415 de 2024, T-049 de 2025 y T-171 de 2025 de la Corte Constitucional— y el seguimiento disciplinario exigido en la Directiva 008 de 2025 de la Procuraduría General de la Nación constituyen la prueba fáctica del colapso de un modelo que pretende garantizar derechos universales a través de la austeridad fiscal (Corte Constitucional, 2024, 2025a, 2025b).

Superar la ilusión del derecho formal a la inclusión exige politizar el debate sobre la educación inclusiva en Colombia, despojándolo de su envoltorio puramente moral o gerencial para inscribirlo en la disputa por la redistribución de la riqueza social y la transformación de la escuela pública. Frente a la desposesión oficial, la masa docente despliega una capacidad de agencia que convierte al aula y a la movilización pedagógica en trincheras de resistencia contrahegemónica (Gramsci, 1929–1935/1971; Marini, 2008).



A pesar de que la narrativa oficial y los medios de comunicación corporativos suelen demonizar las movilizaciones del magisterio, la insubordinación docente constituye una praxis de resistencia: al desbordar el PIAR burocrático o exigir condiciones dignas, se interrumpe la normalización de la explotación (Fals Borda, 1987). Una perspectiva auténticamente emancipadora de la inclusión educativa requiere impulsar cambios estructurales articulados en torno a tres ejes fundamentales:

- **Transformación del régimen de evaluación y del currículo:** Es imperativo desmontar la hegemonía de las pruebas estandarizadas masivas (Pruebas Saber) como métrica orientadora de la calidad educativa, sustituyéndolas por modelos de evaluación formativa, procesual y contextualizada con efectos administrativos reales sobre el financiamiento institucional. El currículo debe transitar desde el enfoque estandarizado de competencias hacia currículos críticos, flexibles y plurales con verdadera autonomía pedagógica para las comunidades.
- **Redistribución material y financiación directa:** Garantizar la inclusión como un derecho real exige modificar las fórmulas de financiación estatal, incrementando sustancialmente las transferencias a la educación pública. Esto debe traducirse en la reducción de la ratio estudiantil (un máximo de 20 a 25 estudiantes por aula regular cuando haya presencia de estudiantes con discapacidad) y en la creación de plantas de personal permanente de equipos interdisciplinarios (educadores especiales, psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas) en cada establecimiento educativo.
- **Dignificación y autonomía del trabajo docente:** Se requiere reconocer al docente como un trabajador de la cultura e investigador pedagógico, y no como un ejecutor burocrático de normas estatales. Ello implica asignar horas de la jornada laboral dedicadas exclusivamente al trabajo colaborativo, la planeación interdisciplinaria del PIAR y la investigación de aula, acompañadas de procesos de formación continua y gratuita a nivel de posgrado orientados por las facultades de educación.

4.3. Líneas de investigación futura

Se proponen las siguientes líneas de investigación para el campo de las ciencias sociales y la educación:

- **Economía política e inversión territorial en inclusión:** Estudios cuantitativos y analíticos sobre la correlación entre las asignaciones del SGP en Entidades Territoriales Certificadas (ETC) y las tasas de permanencia real de estudiantes con discapacidad.
- **Salud ocupacional y precarización en el magisterio:** Investigaciones sobre el impacto del diligenciamiento del PIAR y la sobrecarga burocrática en la salud mental, el desgaste profesional y la *burnout* de los educadores del sector oficial.



- **Etnografías de la resistencia pedagógica:** Sistematización de experiencias escolares comunitarias que desafíen la evaluación estandarizada y construyan alternativas inclusivas emancipadoras en América Latina.

La verdadera inclusión educativa comenzará cuando el Estado colombiano deje de tratar a la escuela pública como un espacio de metas estandarizadas y la sostenga materialmente como un espacio inalienable de justicia social, derechos humanos y emancipación.

Declaraciones

Agradecimientos: El autor expresa su gratitud a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y a los seminarios del Doctorado en Ciencias de la Educación por brindar los espacios de discusión teórica que nutrieron este trabajo. Asimismo, se agradece a las directivas y docentes de la red de educación pública de Bogotá cuyos debates cotidianos inspiraron esta reflexión crítica.

Procedencia del artículo: El presente escrito de reflexión teórica es producto directo de los avances de la investigación doctoral titulada *Políticas de educación inclusiva, hegemonía y trabajo docente en el capitalismo periférico colombiano*, desarrollada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina).

Financiamiento: La investigación y la elaboración de este manuscrito fueron financiadas íntegramente con recursos propios del autor, sin haber recibido subvenciones ni fondos de agencias del sector público o privado.

Disponibilidad de datos y materiales: Por tratarse de un artículo de reflexión teórica y análisis normativo-documental, los insumos normativos, leyes, decretos, jurisprudencias e informes oficiales analizados son de acceso público y se encuentran citados debidamente en el cuerpo del texto y en la lista de referencias bibliográficas.

Aspectos éticos: La elaboración de esta reflexión no involucró experimentación con seres humanos, animales ni manejo de datos sensibles individuales. Se respetaron estrictamente los criterios de rigor intelectual, honestidad académica, citación fiel de fuentes y propiedad intelectual conforme a los estándares éticos de la publicación académica.

Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA): El autor declara que no se utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial Generativa para la redacción de la tesis conceptual, la estructuración del argumento analítico ni la interpretación de las categorías teóricas del artículo. El uso de la IA se limitó exclusivamente a la asistencia de formato y corrección de estilo tipográfico previo a la versión final.

Conflicto de interés: El autor declara formal y expresamente que no existe ningún conflicto de interés económico, personal, institucional ni político que pudiera haber sesgado el análisis, la argumentación o los resultados presentados en el presente artículo.



Referencias

- Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 85–126). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)
- Álvarez Gallego, A. (2015). *Currículo, conocimiento y poder*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>
- Concejo de Bogotá. (2025, enero). *Debates sobre la inclusión educativa y el sistema de apoyos en el Distrito Capital: Registro administrativo de la población matriculada con discapacidad*. Concejo de Bogotá, D.C. <https://www.concejobogota.gov.co>
- Corte Constitucional de Colombia. (2024). *Sentencia T-415 de 2024: Incumplimiento de obligaciones en la construcción e implementación del PIAR y desarticulación sectorial* (M.P. Antonio José Lizarazo Ocampo). Gaceta de la Corte Constitucional. <https://www.corteconstitucional.gov.co>
- Corte Constitucional de Colombia. (2025a). *Sentencia T-049 de 2025: Brechas territoriales y cumplimiento del Decreto 1421 en Entidades Territoriales Certificadas* (M.P. Jorge Enrique Ibáñez Najar). Gaceta de la Corte Constitucional. <https://www.corteconstitucional.gov.co>
- Corte Constitucional de Colombia. (2025b). *Sentencia T-171 de 2025: Reafirmación del derecho fundamental a la educación inclusiva y obligatoriedad de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR)* (M.P. José Fernando Reyes Cuartas). Gaceta de la Corte Constitucional. <https://www.corteconstitucional.gov.co>
- Fals Borda, O. (1987). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo Editores.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203699027>
- Gentili, P. (2004). *Pedagogía de la exclusión: Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). <https://publicaciones.uacm.edu.mx/gpd-pedagogia-de-la-exclusion-66735fe945a87.html>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell Smith, Eds. & Trans.). International Publishers. (Obra original publicada entre 1929–1935)
- Marini, R. M. (2008). *Dialéctica de la dependencia*. Fundación Editorial el perro y la rana. (Obra original publicada en 1973)
- Marx, K. (1974). *La cuestión judía*. Ediciones de Cultura Popular. (Obra original publicada en 1844)
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial No. 49.523. Bogotá, Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial No. 50.340. Bogotá, Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co>



- Miñana Blasco, C. (2010). Evaluación, poder y exclusión en la escuela contemporánea. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 25–44. <https://doi.org/10.17227/01203916.516>
- Nikken, P. (1994). *El concepto de derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://www.iidh.ed.cr>
- Procuraduría General de la Nación. (2025, 11 de marzo). *Directiva 008 de 2025: Seguimiento a la garantía del derecho fundamental a la educación inclusiva y cumplimiento del Decreto 1421 de 2017*. PGN. <https://www.procuraduria.gov.co>
- República de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial No. 48.717. Bogotá, Colombia. <http://www.secretariasenado.gov.co>
- República de Colombia. (2022). *Ley 2216 de 2022: Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva efectiva para estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje*. Diario Oficial No. 52.074. Bogotá, Colombia. <http://www.secretariasenado.gov.co>
- Saforcada, F., & Ximenes, S. (2019). Derecho a la educación y políticas educativas en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), 11–29. <https://www.saece.com.ar/relec>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2025, noviembre). *Reporte oficial de matrícula y sistema de apoyos pedagógicos para la población con discapacidad en las Instituciones Educativas Distritales*. SED Bogotá. <https://www.educacionbogota.edu.co>
- Southwell, M. (2013). Profesionalización docente y políticas educativas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 34(124), 1027–1046. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400003>
- Zavaleta Mercado, R. (1986). *Lo nacional-popular en Bolivia*. Siglo XXI Editores.



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

La narración como práctica reflexiva: fundamentos para una praxeología narrativa en educación

Narration as a reflective practice: foundations for a narrative praxeology in education

Narrativa como prática reflexiva: fundamentos para uma praxeologia narrativa na educação.

Carlos German Juliao-Vargas

Grupo de investigación interinstitucional *Tlaminime*

 <https://orcid.org/0000-0002-2006-6360>

cgjuliao@gmail.com

Bogotá, Colombia

Encuentre este artículo en

<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artigo:

Juliao-Vargas, C. G. (2026). La narración como práctica reflexiva: fundamentos para una praxeología narrativa en educación. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 83-111. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.83-111>

Recibido/Received/Recebido:

03 - 05 - 2026

Aceptado/Accepted/Aceito:

29 - 05 - 2026

Publicado/Published/Publicado:

28 - 06 - 2026

Artículo de reflexión

Reflection Article

Artigo de reflexão

Conflicto de intereses:

El autor ha declarado que no existen intereses en competencia





Resumen

La narración puede ser abordada como género discursivo (el relato, con su estructura y sus reglas) o como actividad social, es decir, como una práctica situada, encarnada y orientada hacia un interlocutor. Este artículo reflexivo, resultado de investigaciones previas, asume la segunda perspectiva y la desarrolla desde el enfoque praxeológico (Juliao), en diálogo con Dewey, Schön y la tradición de los estudios narrativos contemporáneos. El argumento central sostiene que narración y *praxis* son constitutivamente solidarias: la práctica se comprende narrándola, y la narración se transforma cuando sobre ella se ejerce una reflexión praxeológica rigurosa. Para desarrollarlo, el artículo examina cuatro dimensiones de la narración como forma de vida: su situacionalidad histórica, su carácter multimodal y polifónico, su performatividad y su doble valencia identitaria. A partir de allí articula la teoría de la identidad narrativa de Ricoeur con la noción praxeológica de agencia, y proyecta el marco teórico hacia sus implicaciones metodológicas en el contexto latinoamericano. El artículo concluye proponiendo la categoría de *praxeología narrativa* como programa de investigación situado, reflexivo y orientado a la transformación de las prácticas.

Palabras clave: investigación narrativa, praxis educativa, identidad narrativa, forma de vida, formación docente, praxeología narrativa.

Abstract

Narrative can be approached as a discursive genre (the story, with its structure and rules) or as a social activity, that is, as a situated, embodied practice oriented towards an interlocutor. This reflective article, the result of previous research, adopts the second perspective and develops it from a praxeological approach, in dialogue with Dewey, Schön, and the tradition of contemporary narrative studies. The central argument maintains that narration and praxis are constitutively intertwined: practice is understood by narrating it, and narration is transformed when rigorous praxeological reflection is applied to it. To develop this argument, the article examines four dimensions of narration as a form of life: its historical situatedness, its multimodal and polyphonic character, its performativity, and its dual identity valency. From there, it articulates Ricoeur's theory of narrative identity with the praxeological notion of agency and projects the theoretical framework toward its methodological implications in the Latin American context. The article concludes by proposing narrative praxeology as a situated, reflexive research program oriented toward the transformation of practices.

Keywords: narrative research, educational praxis, narrative identity, way of life, teacher training, narrative praxeology.



Resumo

A narrativa pode ser abordada como um gênero discursivo (a história, com sua estrutura e regras) ou como uma atividade social, isto é, como uma prática situada e corporificada, orientada para um interlocutor. Este artigo reflexivo, resultado de pesquisas anteriores, adota a segunda perspectiva e a desenvolve a partir de uma abordagem praxeológica, em diálogo com Dewey, Schön e a tradição dos estudos narrativos contemporâneos. O argumento central sustenta que narração e práxis estão constitutivamente interligadas: a prática é compreendida por meio da narração, e a narração se transforma quando uma reflexão praxeológica rigorosa lhe é aplicada. Para desenvolver esse argumento, o artigo examina quatro dimensões da narração como forma de vida: seu caráter histórico situado, seu caráter multimodal e polifônico, sua performatividade e sua dupla valência identitária. A partir daí, articula a teoria da identidade narrativa de Ricoeur com a noção praxeológica de agência e projeta o arcabouço teórico em direção às suas implicações metodológicas no contexto latino-americano. O artigo conclui propondo a praxeologia narrativa como um programa de pesquisa situado e reflexivo, orientado para a transformação de práticas.

Palavras-chave: pesquisa narrativa, práxis educacional, identidade narrativa, modo de vida, formação de professores, praxeologia narrativa.



1. Introducción: la narración como problema praxeológico¹

*"Inventamos nuestros recuerdos, que es igual que decir que nos
inventamos a nosotros mismos,
porque nuestra identidad reside en la memoria,
en el relato de nuestra biografía"*

(Rosa Montero, La loca de la casa)

"Para sobrevivir hay que contar historias"
(Umberto Eco, La isla del día de antes)

La *narración*² es, al mismo tiempo, un bien común de la humanidad y una herramienta poderosa para comprender nuestras vidas y el contexto en el que existimos. Bernard Victorri (2002) ha señalado que la capacidad del ser humano, como *homo narrans*, de contar la propia historia pudo haber sido un factor decisivo en el surgimiento del lenguaje mismo: la función narrativa no solo lo distingue de cualquier sistema de comunicación animal, sino que pudo haber sido la condición que hizo posible la diferencia de destino entre nuestros ancestros y sus parientes más cercanos (p. 114). Aprender a narrar nos permite convertirnos en verdaderos actores sociales: damos forma al mundo, forjamos conexiones con los demás y construimos vidas, imaginarias o reales, en una temporalidad que opone resistencia a los ritmos acelerados y sin sentido de la vida cotidiana actual. La narración es, en este sentido fundamental, un espacio para uno mismo y para los otros, una forma de cuidado y de habitación compartida del mundo. Y, al tiempo, como lo ha señalado Ivor Goodson de modo recurrente (2010; 2026), es una herramienta para entrelazar las políticas educativas y reformas curriculares con las experiencias vividas por docentes y estudiantes, así como para indagar el modo de mejorar las prácticas docentes y de aprendizaje.

¹ Este artículo propone una *praxeología narrativa*, como herramienta para la transformación de prácticas sociales, como un aporte potencial a los procesos de innovación social y construcción de paz, que corresponden a la línea temática 4 de la revista: "Desarrollo social, innovación y construcción de paz", así como, de modo indirecto, a los procesos educativos inclusivos y de formación ciudadana (Messiou, 2016).

² Utilizo el término *narración*, prefiriéndolo al de *relato*, por su énfasis en la dimensión praxeológica que supone el "contar una historia". Aquí, por lo tanto, la narración interesará menos como género discursivo (relato) que como actividad social.



Pero ¿qué es la narración, exactamente? La pregunta designa al tiempo dos realidades que con frecuencia se confunden: un *género discursivo* (el relato, con su estructura, sus funciones, sus niveles y sus reglas de composición) y una actividad social (el acto de narrar, situado y encarnado en una práctica), siempre orientada hacia un interlocutor y cargada de efectos sobre quienes participan en ella. Esta distinción no es solo terminológica; aquí es una toma de posición epistemológica que orienta todo el trabajo analítico que sigue. Este artículo reflexivo privilegia la narración como práctica social (como *praxis*, en el sentido pleno del término) sin desconocer el valor del análisis estructural del relato, pero marcando con claridad sus límites cuando se trata de comprender lo que la narración *hace* en el mundo y en los sujetos que la producen y la reciben.

La categoría de *homo narrans* funciona aquí como bisagra conceptual. Articula la condición lingüística del ser humano (su capacidad para producir y comprender relatos) con su constitución como actor social, con su capacidad de actuar sobre el mundo, de transformarlo y de transformarse a sí mismo a través de la acción. Es precisamente en esa articulación donde se encuentra el núcleo del argumento de este artículo: que el enfoque praxeológico (Juliao, 2011, 2014, 2020) en diálogo con la tradición de Dewey y Schön, ofrece un marco epistemológico, potente y situado, para repensar los estudios narrativos más allá del análisis formal del relato, y que los estudios narrativos, a su vez, enriquecen al enfoque praxeológico al mostrar que la reflexión sobre la práctica adopta primariamente una forma narrativa, porque los profesionales (sobre todo en ciencias humanas y sociales) comprenden, estructuran y dan sentido a sus prácticas y experiencias complejas a través de narrativas.

Este artículo de reflexión, fruto de un proceso de indagación de varias décadas sobre el sentido y el análisis de las prácticas humanas, así como del desarrollo de múltiples talleres praxeológicos donde la narración de la práctica era algo central, se organiza en cuatro acápites principales, además de esta introducción y una conclusión. Despliega los fundamentos epistemológicos del *enfoque praxeológico* como marco de lectura: la centralidad de la práctica como categoría analítica en Dewey, Schön y Juliao; la figura del practicante como narrador de su propia experiencia; y el desplazamiento que la epistemología de la práctica propone respecto a la tradición estructuralista en los estudios narrativos. Desarrolla el concepto de *forma de vida* (recuperado desde Wittgenstein por Ferrarese y Laugier, 2015) aplicado a la narración, examinando cuatro de sus dimensiones constitutivas: su situacionalidad histórica, su carácter multimodal y polifónico, su performatividad, y su doble valencia identitaria. Aborda la *relación entre narración, identidad y agencia*, poniendo en diálogo la teoría de la identidad narrativa de Ricoeur con la noción praxeológica de sujeto que actúa y se constituye en la acción. Y proyecta el marco teórico hacia sus *implicaciones metodológicas*, examinando la investigación praxeológica y narrativa como práctica reflexiva con particular atención al contexto latinoamericano. La conclusión cierra el artículo proponiendo la categoría de *praxeología narrativa* como un programa de investigación abierto a posteriores desarrollos.



Como *forma de vida* (Ferrarese y Laugier, 2015), la narración es una de las maneras (lingüística, corporal y semiótica) en la que los hablantes ordenan sus relaciones sociales y logran hacerse un lugar en el mundo como agentes.³ Comprender esa forma de vida desde adentro, con los instrumentos de que el enfoque praxeológico dispone, es el propósito de las páginas que siguen.

2. Fundamentos epistemológicos: el enfoque praxeológico como marco de lectura

La noción de *práctica* no es, en el horizonte de las ciencias sociales contemporáneas, un concepto unívoco. Designa, antes que un campo semántico estable, un territorio en disputa donde convergen tradiciones epistemológicas diversas que comparten, sin embargo, una misma insatisfacción de fondo: la insuficiencia de los marcos teóricos que separan el pensamiento de la acción, el saber del hacer y el sujeto de su mundo. Pero esa insatisfacción común ha recibido respuestas que divergen bastante entre sí: la sociología del sentido práctico explica la acción, precisamente, por aquello que en ella *no* es pensado, de suerte que la opacidad del agente respecto de su propia práctica resulta constitutiva y no remediable (Bourdieu, 2007); el llamado *giro práctico* hizo de las prácticas el suelo mismo de lo social, es decir, la unidad última de análisis desde la cual habría que reconstruir instituciones, sujetos y saberes (Schatzki et al., 2001); y la herencia wittgensteiniana, que este artículo retomará más adelante, desplazó la cuestión hacia la gramática de las formas de vida, hacia las condiciones bajo las cuales lo que hacemos resulta inteligible para otros.

El enfoque praxeológico participa de esa misma insatisfacción y se inscribe, por tanto, en ese terreno común. Conviene advertir desde ahora, no obstante, que compartir un diagnóstico no equivale a ofrecer la misma respuesta; de hecho, lo compartido es justamente aquello que no individúa. Su especificidad no se deriva entonces del malestar común sino de tres desplazamientos que las páginas siguientes irán estableciendo y que la conclusión articulará de modo explícito: que su objeto no es la práctica en general sino *esta* práctica singular; que su sujeto no es el analista que indaga la práctica ajena sino el practicante que entra en la suya propia; y que su criterio de validación no es la adecuación descriptiva sino la *devolución creativa*, es decir, el retorno del saber producido al campo del cual salió.

³ Al hablar de forma de vida, siguiendo al Wittgenstein de las *Investigaciones Filosóficas*, los autores pretenden “comprender el alcance político de la noción de forma(s) de vida en la diversidad epistemológica y política que caracteriza su estado actual” (p. 6). Entienden una *forma de vida* como aquella que, en la vida cotidiana, “agrupa prácticas e instituciones sociales, una relación con el mundo y formas de percibirlo, actitudes y disposiciones conductuales”, e incluso “estilos de vida” (p. 5). Por lo tanto, lo que las caracteriza parece ser su multiplicidad, así como su relativa cohesión en torno a ciertas prácticas cotidianas, instituciones y cosmovisiones.



John Dewey fue uno de los primeros en articular, con rigor filosófico, la idea de que la *experiencia* (y no la contemplación) constituye el suelo originario del conocimiento. En 1938, se publica *Experiencia y Educación* (2004), donde sostiene que toda situación genuinamente educativa implica una transacción entre el organismo y su entorno, una interacción que no puede reducirse ni a la interioridad del sujeto ni a las determinaciones del medio, sino que emerge en el espacio de su encuentro activo. Esta ontología de la experiencia tiene consecuencias epistemológicas profundas: el conocimiento teórico no antecede a la práctica para luego aplicarse sobre ella, sino que se constituye en y a través de la práctica misma, en un movimiento que Dewey denomina *inquiry* (indagación reflexiva) y que supone siempre una situación problemática, un desequilibrio que demanda respuesta creativa, sobre todo en el ámbito de lo educativo, donde se requiere una “educación *de, por y para* la experiencia” (Dewey, 2004, p. 75).⁴

Donald Schön radicaliza y reformula este legado deweyano en el contexto de las profesiones. Su concepto de “conocimiento en la acción” (*knowing-in-action*) describe esa dimensión tácita del saber práctico que los profesionales emplean de modo espontáneo, sin poder siempre articularlo como proposiciones explícitas: el médico que reconoce un síntoma, el maestro que “lee” el aula, el trabajador social que percibe el malestar no dicho detrás de las palabras de la comunidad (Schön, 1998, pp. 49–69). Pero Schön va más lejos: introduce la figura del *profesional reflexivo* como aquel que, ante situaciones que desafían los esquemas rutinarios (lo que él llama situaciones de *swampy lowland* o “zonas pantanosas” donde los problemas no tienen una solución técnica disponible), desarrolla una capacidad de reflexión *en* la acción y *sobre* la acción, es decir, una metacognición práctica que convierte la experiencia en saber y el error en recurso pedagógico, pues “reconoce que su pericia técnica está incrustada en un contexto de significantes” (p. 259). La práctica, desde esta perspectiva, ya no es aplicación de teorías o modelos, sino generación de teoría: un laboratorio epistemológico donde el saber se produce en condiciones complejas de incertidumbre, singularidad y conflicto de valores.

Es sobre este suelo (deweyano en su origen, schöniano en su desarrollo) que se construye el *enfoque praxeológico* como propuesta epistemológica y pedagógica anclada en el contexto latinoamericano. Juliao define la praxeología como “un discurso (*logos*) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (*praxis*)” (Juliao, 2011, p. 27), subrayando con ello que su objeto no es la práctica en abstracto sino *esta* práctica y en *este* contexto, protagonizada por *estos* actores y atravesada por *estas* tensiones históricas y culturales, y, sobre todo, convertida en práctica reflexiva. Ahora bien, como señala Ángels Domingo (2021), “mientras la reflexión ordinariamente es una actividad mental natural y ocasional, la *práctica reflexiva* es una postura intelectual metódica ante la práctica que requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejerce” (p. 8). Esta singularidad de la práctica no es un defecto metodológico por superar mediante la generalización, sino que es su condición de posibilidad como objeto de un saber riguroso.

⁴ Dewey plantea desde ahí los dos “criterios de la experiencia”: la *continuidad* (cada experiencia recoge algo de las anteriores y modifica las que vienen) y la *interacción* con los otros y el contexto (2004, pp. 77-91).



El *ciclo praxeológico* (ver, juzgar, actuar, devolución creativa), que resuena con los momentos típicos de la narración (acontecimiento, evaluación, moraleja, retorno al mundo), no describe una secuencia lineal sino una espiral reflexiva donde cada momento interroga y transforma a los demás. *Ver* es observar la práctica con distancia crítica, hacer de ella un objeto de análisis sin disolverla en categorías ajenas. *Juzgar* es interpretar lo observado a la luz de ciertos marcos teóricos y tradiciones de sentido, confrontar la práctica con sus propias promesas incumplidas y sus posibilidades latentes. *Actuar* es intervenir en la práctica transformada por la comprensión, con la conciencia de que toda intervención es también una nueva práctica que deberá ser, a su vez, observada y juzgada. Y la *devolución creativa* es el momento en que el saber generado regresa al campo de la práctica (a la comunidad, a la institución o al aula) no como prescripción sino como apertura, como invitación a seguir pensando e indagando (Juliao, 2011, pp. 89-145).

Lo que estas tres formulaciones comparten (y lo que justifica pensarlas en simultáneo como base de una aproximación praxeológica a los estudios narrativos) es una misma convicción de fondo: que la práctica no es solo el dominio de lo técnico o rutinario, sino el lugar donde los seres humanos se constituyen como sujetos, producen saber sobre el mundo y sobre sí mismos, y ejercen (o reclaman) su capacidad de agencia. No se trata aquí de tres tradiciones enfrentadas sino de una misma genealogía en tres momentos: Dewey funda, Schön profesionaliza y el enfoque praxeológico sitúa.

Ahora bien, ¿qué añade entonces la praxeología a lo que Dewey y Schön ya habían establecido? Los tres desplazamientos anunciados al comienzo de esta sección pueden precisarse ya, porque en ellos se juega la especificidad del enfoque praxeológico frente a las demás respuestas al problema de la práctica. El primero atañe al *objeto*: si una epistemología de la práctica puede formular enunciados generales sobre el modo como los profesionales conocen en la acción, el enfoque praxeológico se ocupa de *esta* práctica, en *este* contexto y con *estos* actores, de manera que la singularidad deja de ser el residuo que el análisis debe superar y pasa a ser aquello que el análisis debe preservar. El segundo atañe al *sujeto*: el profesional reflexivo de Schön piensa sobre su acción, pero la investigación praxeológica va más allá, pues consiste en “entrar” en la propia práctica para reflexionarla y transformarla (Juliao, 2020), con todo lo que esa primera persona supone de exposición y de compromiso. Y el tercero atañe al *criterio*: la reflexión no se valida por su adecuación descriptiva ni por su fecundidad teórica, sino por la devolución creativa, es decir, por lo que el saber producido hace cuando regresa al campo del que salió. Este cuarto momento, que en Dewey y en Schön aparece como consecuencia esperable de la reflexión pero no como instancia diferenciada ni como criterio instituido, es el que convierte al ciclo praxeológico en algo distinto de una metodología de la reflexión: una apuesta por que una práctica pueda conocerse a sí misma y, al conocerse, transformarse.

La narración, en este marco, no será otra cosa que una práctica entre las prácticas (Estrela & Lima, 2024): singular, situada, reflexiva, capaz de generar conocimiento y de transformar, al mismo tiempo, a quien narra y a quien escucha.



Si la reflexión sobre la propia práctica es el corazón del enfoque praxeológico, conviene preguntarse: ¿en qué forma se produce esa reflexión? ¿Cómo articula el practicante (el maestro, el trabajador social o el profesional en situación) el saber que emerge de su acción? La respuesta, que Schön apenas insinúa pero que las investigaciones posteriores han desarrollado, es que esa reflexión adopta *primariamente* una forma narrativa. No porque el relato sea un adorno añadido a la reflexión, sino porque la *temporalidad* de la acción práctica, es decir, su condición de acontecimiento situado, irrepetible, cargado de tensión y de efectos, solo puede ser restituida y pensada mediante la estructura narrativa: en ella siempre hay un antes y un después, un problema que irrumpe, una decisión tomada bajo incertidumbre, un desenlace que sorprende o decepciona, o una lección que se extrae o se resiste a ser extraída.

Bruner (1991) distinguió con precisión dos modos irreducibles de pensar: el modo *paradigmático* (lógico-científico), orientado a la generalización, la consistencia formal y la verificación, y el modo *narrativo* (historias, excusas, mitos, razones para hacer y no hacer, y demás), enfocado en la particularidad, la intencionalidad humana y el sentido de los sucesos en el tiempo.⁵ El saber práctico (que Schön llama *knowing-in-action*), y que el primer momento del ciclo praxeológico debe “desentrañar”, pertenece en esencia al modo narrativo: es un saber difícil de formalizar sin perder elementos, que conserva la textura de la experiencia, y que solo se transmite y se examina bien cuando se narra. Por eso el *profesional reflexivo* no es solo quien piensa sobre lo que hace; es mucho más, es alguien que *narra* lo que ha hecho y está observando de modo praxeológico, construyendo un *relato de su práctica* donde los instantes de perplejidad, improvisación y aprendizaje adquieren forma y sentido.

Esta convergencia tiene sus efectos metodológicos. Como lo señala el enfoque praxeológico, la *investigación praxeológica* “rescata la acción de los sujetos y se propone comprender la realidad o transformarla (bajo una perspectiva crítica), primero la propia práctica, para lo cual se asume la importancia de la investigación narrativa, y se reivindica una manera diferente de crear saberes, en donde la palabra surge como eje central de la investigación” (Juliao, 2020, p. 122). Así, la llamada “investigación narrativa”, frecuente en el campo educativo (Larrosa et al., 1995), parte del supuesto de que la experiencia de los sujetos solo es accesible, analizable y transformable a través de sus relatos: las historias que los maestros o alumnos cuentan sobre su aula, los episodios que los profesionales de lo social recuperan para entender por qué actuaron como actuaron, o las anécdotas que circulan en una comunidad de indagación o de práctica y que condensan, en forma narrativa, el saber colectivo de ese grupo. Leída desde el enfoque praxeológico, la narrativa del practicante es el lugar donde la reflexión *sobre* la acción se produce, se comunica y se somete al juicio de los demás. Narrar la práctica ya es, en este sentido, un acto praxeológico.

⁵ Bruner (1991) aclara algo valioso: “A diferencia de las construcciones generadas por procedimientos lógicos y científicos que pueden ser refutadas mediante la falsificación, las construcciones narrativas solo pueden alcanzar la ‘verosimilitud’. Por lo tanto, las narrativas son una versión de la realidad cuya aceptabilidad está regida por la convención y la ‘necesidad narrativa’, más que por la verificación empírica y la exigencia lógica, aunque irónicamente no tenemos reparo alguno en calificar las historias de verdaderas o falsas” (pp. 4-5).



Ahora bien, asumir la práctica como categoría analítica central implica también tomar posición en el interior del campo de los estudios narrativos, que ha estado dominado durante décadas por una orientación estructuralista cuya herencia sigue siendo poderosa, pese a sus limitaciones evidentes.

La narratología clásica, de Propp a Greimas, de Barthes a Genette, trató el relato como un objeto formal susceptible de análisis inmanente: una estructura de funciones, actantes, secuencias y niveles que podía ser descrita con independencia de quién narra, para quién se narra, en qué contexto y con qué efectos sobre la vida de los implicados. Esta orientación produjo resultados analíticos notables, pero a un alto precio: la anulación del sujeto, la neutralización del contexto y la reducción de la narración a su esqueleto formal, separado de la carne de la experiencia vital que le da origen y destino. El *relato*, en este marco, es un texto; la *narración*, una actividad que el análisis estructural ignora o trata como “ruido”.

La *epistemología de la práctica*, en el sentido amplio que hemos venido construyendo a partir de Dewey, Schön y el enfoque praxeológico, plantea un desplazamiento respecto a esta tradición. Si el conocimiento se produce *en* la práctica y *a través* de ella, entonces el relato no puede ser leído como una estructura autónoma sino como una *acción social situada*: alguien narra *algo* a *alguien* en un *contexto* específico, con *intenciones* que no son siempre transparentes, utilizando recursos semióticos que están disponibles en determinada cultura, pero no son neutrales (ideológica o políticamente), y generando efectos importantes sobre las identidades de quienes participan en el intercambio narrativo. La pregunta deja de ser ¿cuál es la estructura de este relato?, para convertirse en ¿qué *hace* este relato?, ¿quién y cómo lo produce?, ¿qué transforma o consolida en la vida de quien lo narra y de quien lo escucha?

Este desplazamiento tiene que ver con lo que se denomina el giro hacia las *narrativas en interacción*: la atención a cómo los relatos emergen, se negocian y se transforman en situaciones concretas de comunicación, en lugar de tratarlos como productos acabados que el analista recibe y disecciona (De Fina y Georgakopoulou, 2019). También tiene que ver con la propuesta de Mishler (1986) sobre pensar la “entrevista narrativa” no como un instrumento para “extraer datos” sino como un espacio de co-construcción de sentido, donde el investigador no se limita a ser un observador neutral sino que se convierte en un participante que influye (y es influido) por la narración que se va generando. Y conecta, en última instancia, con la dimensión emancipadora que el enfoque praxeológico reclama para toda práctica reflexiva: la narración no es solo un objeto de análisis sino un *instrumento de transformación*, una forma de tomar distancia crítica respecto a la propia experiencia y de imaginar, desde esa distancia, *otras* maneras posibles de actuar y de vivir.

Así entendida, la *epistemología de la práctica* no abandona el rigor analítico que exige toda aproximación seria a los fenómenos narrativos, pero sí lo reorienta. El análisis no desaparece; se desplaza desde la inmanencia de la estructura hacia la densidad de la situación, desde el texto hacia la práctica, desde el relato hacia la narración. Y es precisamente en ese desplazamiento donde se abre la pregunta que sitúa la sección siguiente: si la narración es una práctica, ¿qué tipo de práctica es?, ¿qué la define en su especificidad social, semiótica y política?, ¿qué formas de vida instituye y qué formas de subjetividad hace posibles?



3. La narración como forma de vida: dimensiones sociales y performativas

Hay una pregunta que el enfoque praxeológico no puede eludir una vez que ha reconocido que la narración es una práctica *entre* las prácticas: ¿qué tipo de práctica es? ¿Qué la distingue, en su especificidad, de otras formas de actuar en lo social? La respuesta que este artículo propone transita por un concepto que Ferrarese y Laugier (2015) recuperan del último Wittgenstein: el de *forma de vida*. En las *Investigaciones filosóficas*, Wittgenstein (2009) no define la expresión sino que la despliega como condición de posibilidad del lenguaje mismo: hablar es siempre hablar *desde* una forma de vida, es decir, desde un conjunto de prácticas compartidas, de hábitos, de maneras de actuar y de reaccionar que no son objeto de justificación sino el suelo de cualquier justificación posible.⁶ Lo que Ferrarese y Laugier hacen es radicalizar esta intuición en una dirección ético-política: las formas de vida no son solo el trasfondo silencioso del lenguaje, sino el espacio en el que las relaciones sociales se ordenan, se disputan y se transforman; donde los hablantes (los narradores) “logran hacerse un lugar en la sociedad, como verdaderos agentes” (2015, p. 6). De algún modo Goodson (2010, cap.1) confirma lo anterior al plantear, de modo filosófico, que existimos y vivimos nuestras vidas “en” y “a través” de los relatos: al nacer, entramos en un mundo lleno de narraciones: las historias de nuestros padres, nuestra generación, nuestra cultura, nuestra nación, nuestra civilización, etc. Con el tiempo, comenzamos a añadir nuestras propias narraciones y, a través de ellas, modificamos las historias que se han contado sobre quiénes somos y qué hacemos. Y cuando morimos, las historias de nuestras vidas continúan en las de otros. Así, las narraciones tienen el potencial de brindar a nuestras vidas continuidad, vitalidad y perdurabilidad.

Pensar la narración desde la perspectiva de una forma de vida significa, entonces, pensarla no como un género entre géneros ni como una técnica entre técnicas, sino como una de las maneras básicas (lingüística, corporal o semiótica) en la que los seres humanos habitan el mundo con otros, lo interpretan y lo modifican. Desde esta idea se despliegan las cuatro dimensiones que articulan esta sección.

La *primera consecuencia* de pensar la narración en su relación con una forma de vida es que no puede existir al margen de una *situación*, porque se trata de un evento performativo y contextual. Todo relato emerge de un contexto conversacional específico (una comunidad de práctica, una institución, una relación interpersonal o un momento histórico, entre otras) que no es el mero “escenario” donde la narración ocurre, sino una condición de su viabilidad. No se narra en el vacío: se narra *para* alguien, *desde* algún lugar social y *con* los recursos semióticos que una cultura pone a disposición y que una historia ha ido sedimentando.

⁶ En su estudio introductorio “Wittgenstein, el último filósofo”, Isidoro Reguera afirma: “Los juegos de lenguaje son innumerables, potencialmente infinitos, siempre regulados por una *forma de vida*, no se puede, ni hay por qué, salir de ellos para conceptualizar las cosas a la medida humana. Éste es el trasfondo, la base ‘lógica’, la gramática profunda de la praxis analítico-crítica en que consiste la filosofía” (Wittgenstein, 2009, p. LVIII). Y luego añade: “Una *forma de vida* sería la totalidad de los juegos de lenguaje de una época, o el contexto de actividades y comportamientos en que se inscriben juegos de lenguaje concretos, o el trasfondo cultural general de acciones humanas concretas” (p. CXVI).



Esta condición radical de la narración tiene secuelas epistemológicas que el enfoque praxeológico asume. El primer momento del ciclo (el *ver*) no es una observación neutra sino un examen *desde* una posición e historia existencial y *desde* una práctica acumulada que orienta la mirada antes de que el sujeto lo decida de modo consciente. De la misma manera, narrar una experiencia no consiste en reproducirla fielmente sino en *reconfigurarla* desde el presente de la narración, con los recursos disponibles en el contexto y las intenciones que se tienen para ese interlocutor. La narración, como señala Michael Bamberg (2004), teórico del análisis narrativo desde una visión interactiva y funcional, es siempre una *performance* situada en la que el narrador negocia y ajusta, en tiempo real, qué aspecto de su experiencia merece ser contado, en qué orden, con qué grado de detalle y desde qué lugar de enunciación. Narrar no es solo transmitir información, pues siempre se trata de una actuación situada, con una audiencia real y un propósito social.

Esto también implica que las narraciones no existen de modo aislado; se insertan siempre en una red de relatos que las preceden y las condicionan. Cuando un maestro narra un episodio ocurrido en su aula, lo hace al interior de una tradición narrativa que incluye los relatos de otros maestros o estudiantes, los discursos institucionales sobre lo que debe ser el aprendizaje y la enseñanza, y las expectativas de quienes escuchan. La narración no es nunca solo algo individual; es, en sentido wittgensteiniano, una “jugada” (*Sprachspiele*) en un juego de lenguaje cuyas reglas se aprenden practicándolo con otros, y cuyas posibilidades de transformación dependen de la capacidad del narrador de tensionar esas reglas desde adentro: “Llamaré también ‘juego de lenguaje’ al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretelado” (Wittgenstein, 2009, p. 171). Leonor Arfuch (2002), en un estudio donde este concepto se percibe en el trasfondo, da cuenta de la multiplicidad y la hibridación de textualidades que caracteriza la cultura actual, donde lo vivencial, la “propia” experiencia es un valor privilegiado, para explicar que el acto de narrar una vida no es un ejercicio aislado o meramente introspectivo, sino una interacción social regulada por convenciones compartidas.⁷ Comparando a ambos autores, Arfuch (2002), aporta el marco *macro* (la cultura, el juego de lenguaje y lo social), mientras que Bamberg (2004), concurre con el marco *micro* (la interacción cara a cara, el ajuste del detalle y el posicionamiento).

La *segunda dimensión* que define a la narración como forma de vida es su carácter *multimodal*. Contrario a la imagen que la narratología clásica proyectó de ella (como un objeto verbal, textual y analizable en su inmanencia lingüística), la narración situada implica una multiplicidad de recursos semióticos que se entrelazan y se potencian entre sí: la palabra junto al silencio, el gesto y la postura, el objeto evocado en el espacio habitado. Así, por ejemplo, un relato de duelo no consiste solo en las palabras con que se narra la pérdida; es también la voz que se quiebra, las manos que buscan un objeto familiar o la pausa que dice lo que el lenguaje no puede. Y un relato de resistencia no expresa solo el contenido de lo narrado; es también el cuerpo que se yergue o se encorva, el tono que desafía o suplica, así como el espacio en el que la narración sucede y que le confiere su peso político.

⁷ A lo largo del libro se traza una genealogía y se enlazan varios enfoques teóricos (Bajtín, Ricoeur, Derrida, de Man, Habermas, Arendt, el análisis del discurso). Se considera lo autobiográfico como el umbral donde, en el encuentro entre lo público y lo privado, se fundan narrativas identitarias; su enfoque rompe con la idea del “yo” como esencia aislada.



Esta multimodalidad es algo constitutivo, pues la narración es una práctica semiótica colectiva en el sentido que le otorga Gunther Kress (2010) al término, es decir, una práctica donde los significados se construyen mediante múltiples *modos* que no son intercambiables sino complementarios, cada uno con sus propias posibilidades y límites expresivos (p. 79), dado que “la *semiosis* (la construcción de sentido) es un proceso social. El significado es construido por un agente social, en un entorno social, utilizando recursos sociales” (p. 54). Por eso, pensar la narración desde el enfoque praxeológico implica prestar atención a esta textura semiótica compleja: no solo a lo que el practicante dice sobre su práctica, sino a cómo lo dice, con qué recursos, desde qué corporalidad, en qué espacio y frente a qué interlocutor.

A la multimodalidad se suma la *polifonía*. Bajtín (1982) describió el carácter dialógico del lenguaje, señalando que toda palabra responde a palabras anteriores y anticipa palabras futuras; es decir, que todo enunciado está habitado por voces ajenas que el hablante incorpora, transforma o contradice: “Un sentido descubre sus profundidades al encontrarse y al tocarse con otro sentido, un sentido ajeno: entre ellos se establece una suerte de *diálogo* que supera el carácter cerrado y unilateral de estos sentidos” (p. 352). Ahora bien, en la narración, este carácter dialógico se intensifica, lo que significa que el narrador nunca habla solo. Su relato es un tejido de voces: las de quienes vivieron el acontecimiento narrado, las de aquellos que antes lo escucharon, las de las tradiciones culturales que le dieron forma y las del interlocutor cuya reacción imaginada orienta la narración desde su inicio. La narración es, en este sentido, un *coro*: no la expresión de una subjetividad individual y soberana, sino el lugar de encuentro y tensión de múltiples posiciones, experiencias y perspectivas. Y esta polifonía es la que le confiere su potencia crítica: porque en el espacio donde se entrelazan las voces y ninguna es definitiva, es donde pueden emerger sentidos y perspectivas que ninguna de ellas podría producir por sí sola.

La *tercera dimensión* que define a la narración como forma de vida es quizás la más radical desde el punto de vista de la teoría del sujeto: su *carácter performativo*. La narración no describe a un sujeto preexistente a ella, sino que lo *constituye*. No somos primero lo que somos y luego lo narramos; somos lo que narramos *haber sido, estar siendo y querer llegar a ser*. Parafraseando a Jerome Bruner (2013) en *La fábrica de historias*, al final, terminamos siendo las historias mediante las cuales narramos nuestras vidas.

Esta afirmación está ya presente en la fenomenología hermenéutica de Ricoeur (1996), quien sostuvo que la *identidad narrativa* no es una esencia fija sino una tarea permanente de configuración y reconfiguración del sí mismo a través del relato, el cual “construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada” (p. 147). Dicha noción adquiere una inflexión específica cuando se la piensa desde la perspectiva de la práctica social. Performatividad no significa aquí que el sujeto se invente libremente en cada narración, como si el lenguaje no tuviera historia ni el sujeto estuviera situado en relaciones de poder que condicionan lo que puede ser dicho y por quién. Significa que la narración es un acto que produce efectos en el mundo, pues modifica las relaciones entre quienes participan en ella, transforma la comprensión que el narrador tiene de su propia experiencia, y contribuye (o se resiste) a reproducir los marcos culturales que definen qué historias son contables y qué historias permanecen silenciadas.



Desde el enfoque praxeológico, este carácter performativo de la narración se efectúa, ante todo, en la *devolución creativa*, cuarto momento del ciclo recursivo, que no consiste solo en informar sobre lo que se aprendió o transferir lo aprendido, sino en narrar de *otro* modo, en reconfigurar el relato disponible sobre la práctica, para abrir posibilidades de acción donde antes solo había error, inercia o resignación. Narrar la práctica de manera reflexiva es ya, en este sentido, *intervenir* en ella; es un acto ético-político tanto como epistémico, porque toda narración que transforma la comprensión que un sujeto tiene de su propia experiencia transforma también, potencialmente, lo que ese sujeto es capaz de hacer.

La *cuarta dimensión* que articula la narración como forma de vida es lo que podríamos llamar su *doble valencia identitaria*: la narración produce identidades en dos registros simultáneos que no siempre se distinguen con claridad y cuya confusión ha generado no pocos malentendidos en la teoría social.

El primer registro es el de las *identidades discursivas*: las posiciones que los sujetos ocupan en la narración y a través de ella. Narrar es siempre asumir una posición de enunciación (la de quien cuenta, es testigo o protagonista), que no es neutral sino constitutiva de la relación con el interlocutor y el suceso narrado. El narrador y el oyente no preexisten a la narración como roles fijos; se constituyen en ella, mediante el despliegue de ciertas formas lingüísticas (tiempos verbales, marcadores de evidencia, posicionamientos evaluativos, entre otros) que distribuyen la autoridad epistémica, la responsabilidad moral y la posibilidad de réplica. En una comunidad de indagación praxeológica, por ejemplo, el practicante que narra su experiencia no ocupa a secas el lugar del “informante”, pues se constituye, en el acto mismo de narrar, como sujeto del saber, como alguien cuya experiencia merece ser contada y cuya voz consigue ser escuchada.

El segundo registro es el de las *identidades sociales*: los lugares que los sujetos ocupan fuera de la narración pero que esta contribuye a reproducir, negociar o transformar. Ser maestro, madre, ciudadano o migrante, no son identidades que simplemente se narran; son identidades que también se *hacen* narrando, que se consolidan o se cuestionan en los relatos que circulan en una comunidad sobre lo que significa ocupar esas posiciones. La narración es, en este sentido, uno de los dispositivos fundamentales mediante los cuales las sociedades producen y reproducen sus categorías identitarias, sus jerarquías y exclusiones, al tiempo que es también uno de los espacios donde dichas categorías pueden ser tensionadas, desplazadas o reinventadas.

La articulación entre estos dos registros es el lugar donde el enfoque praxeológico y los estudios narrativos se encuentran de modo fructífero. Lo que la praxeología persigue no es, por supuesto, la producción de relatos: es la comprensión y la transformación de la práctica. Pero la reflexión mediante la cual persigue ese fin adopta primariamente una forma narrativa, y de ahí que no le resulte indiferente qué hacen esas narraciones cuando se producen: importa que constituyan al practicante como sujeto de saber (identidad discursiva) y que contribuyan a reconfigurar las relaciones sociales en las que él actúa (identidad social). Una reflexión que alcanzara solo el primer registro produciría practicantes lúcidos en condiciones intactas; una que alcanzara solo el segundo repetiría el gesto de las teorías que pretenden transformar lo social prescindiendo de los sujetos que lo habitan.



Por eso la narración, entendida así, no es un medio para llegar a la práctica, como si fuera un vehículo que se abandona una vez alcanzado el destino; es la práctica misma en su momento reflexivo, es decir, la forma que adopta el hacer cuando se vuelve sobre sí para comprenderse, y es por ello el punto en que comprender ya es haber empezado a transformar.

4. Narración, identidad y agencia: el sujeto que se cuenta

Existe una cuestión que la reflexión sobre la narración como forma de vida no puede soslayar: ¿quién es el sujeto que narra? No tanto en un sentido gramatical (el narrador como función discursiva), sino en su dimensión existencial y filosófica más profunda: ¿qué le ocurre a quien cuenta su historia?, ¿qué se juega en dicho acto?, ¿qué tipo de sujeto emerge, se transforma o se descubre, cuando toma la palabra para decir lo que ha vivido? Estas preguntas no son laterales para el enfoque praxeológico; en el fondo son su corazón, porque a una pedagogía praxeológica (Juliao, 2014) no le interesa tanto la práctica en abstracto como el practicante concreto que reflexiona sobre ella, que se interroga, que aprende y que, en ese proceso, se puede convertir en alguien diferente de quien era antes de comenzar a reflexionar.

La respuesta más rigurosa a estas preguntas proviene, en el horizonte de la filosofía contemporánea, de Paul Ricoeur; y su concepto central es aquel de *identidad narrativa*, elaborado con paciencia y profundidad a lo largo de *Tiempo y narración* y *Sí mismo como otro*. La tesis, en su forma más sencilla, que se introdujo en el apartado anterior, es esta: la identidad del sujeto no es una esencia fija preexistente al relato y que este se limita a expresar, sino una construcción que se produce *en* el relato y *a través* de él, en el tiempo y en la relación con los otros. Somos, en cierta medida, la historia que somos capaces de contarnos sobre nosotros mismos; y esa historia nunca está terminada, porque la vida sigue y el relato se reescribe con cada nueva experiencia, con cada nueva lectura del pasado desde el presente.

Para comprender la profundidad de esta tesis, conviene atender a una distinción que Ricoeur introduce con precisión: aquella que existe entre dos formas de identidad que la lengua latina nombra con más exactitud que el español. La identidad-*idem* es la identidad de lo mismo, la permanencia en el tiempo de una sustancia o de un carácter que se reconoce porque no cambia: es la persona, su huella dactilar o el propio número de identificación nacional. La identidad-*ipse* es la identidad del sí mismo, la permanencia en la historia de un sujeto que se mantiene fiel a sus compromisos, a la palabra dada y a su historia, precisamente *a pesar* de que cambia: es el mismo ser humano que prometió, aunque ya no sea exactamente quien prometió (Ricoeur, 1996, pp. 106-132). La primera es identidad sin mediación narrativa; la segunda es narrativa, porque solo puede mantenerse contando y recontando la historia de cómo se ha llegado a ser quien se es.



Pero, ¿por qué importa esta distinción para el enfoque praxeológico? Porque la práctica reflexiva (con el ciclo recursivo del ver, juzgar, actuar y devolver creativamente) es el lugar donde la identidad-*ipse* se construye y se pone a prueba. Aquel practicante que observa su propia práctica no está mirando algo externo; está mirándose a sí mismo en acción, reconociendo, en sus formas de actuar, los sedimentos de su propia historia y las huellas de sus aprendizajes, así como las marcas de sus fracasos y logros. Y cuando narra esa práctica, es decir, cuando construye un relato de lo que hizo, de por qué lo hizo, qué resultó y qué aprendió, está haciendo lo que Ricoeur describe: tejiendo la concordancia de una vida que, vivida desde adentro, se experimenta como discordante, fragmentaria y a veces incomprensible por su complejidad intrínseca. Y es que, como escribió García Márquez (2002) con precisión literaria, “la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla”, frase que ilumina, desde la literatura, lo que la fenomenología hermenéutica elabora.

Esta construcción narrativa de la identidad no es, conviene subrayarlo, ni una falsificación ni una ficción en sentido peyorativo. Es, más bien, lo que se puede llamar una “armonización retrospectiva” (Juliao, 2021, p. 89), pues el narrador no miente cuando presenta su vida como más coherente de lo que en realidad fue; simplemente urde lo que todo sujeto hace cuando narra, es decir, selecciona, ordena, conecta y da forma a una experiencia que, en su densidad existencial y vivida, resiste cualquier ordenamiento lineal. La estructura narrativa no traiciona la experiencia: la traduce a un lenguaje que el otro puede comprender y que el propio narrador puede examinar con distancia crítica.

Sin embargo, la identidad narrativa no es solo un asunto de interioridad, pues tiene una dimensión del todo social y política. Narrar la propia historia no es un acto privado que ocurra en el silencio del yo (al menos no en principio, dada por ejemplo, la posibilidad que implica la meditación); es un acto dirigido a interlocutores reales o imaginarios, y generado en un contexto social que señala quién puede hablar, sobre qué, en qué forma y con qué efectos. La *agencia* narrativa, esa capacidad de narrarse y de que dicho relato tenga efectos en el mundo, no está distribuida de forma igual entre todos los sujetos; y esto es clave para comprender las dinámicas de poder del momento, porque las historias dan forma al poder, y el poder da forma a las historias (Plummer 2019). Hay quienes tienen voz (y condiciones de escucha) y quienes no tienen condiciones para expresarse (aunque tengan voz); hay historias que la cultura reconoce como narrables y otras que permanecen en el silencio o en el margen; hay unos narradores que son escuchados y otros que son ignorados, interrumpidos o desacreditados.



Esta dimensión política de la narración nos conecta con aquello que ya señalamos sobre lo que Ferrarese y Laugier (2015) enunciaron al recuperar el concepto wittgensteiniano de *forma de vida*: que narrar es una de las maneras como los hablantes logran hacerse un lugar en la sociedad como reales agentes. *Hacerse un lugar*: la expresión merece atención. No se trata de ocupar un espacio ya asignado, sino de conquistar de modo activo, una posición desde la cual uno pueda actuar, ser reconocido e influir en el mundo compartido.⁸ La narración es un instrumento clave en esa conquista. El investigador social que narra las condiciones de su práctica con una comunidad vulnerada no solo está describiendo; hace algo más: está reclamando la legitimidad de su saber experiencial frente a los saberes instituidos que con frecuencia lo desconocen. El maestro que cuenta a sus pares lo que ocurre en sus cursos no solo está informando; está produciendo un saber educativo que ningún manual podría sustituir. Y el estudiante que narra su trayectoria de aprendizaje no solo se está evaluando, porque al hacerlo está ejerciendo su agencia como sujeto de un proceso que muy a menudo lo trata como mero objeto de enseñanza.

Este carácter agentivo de la narración tiene unos efectos metodológicos a considerar. Si la investigación praxeológica rescata “la acción de los sujetos y se propone comprender la realidad o transformarla” (Juliao, 2020), entonces la narrativa no es un mero instrumento para recopilar datos sobre la práctica, sino que puede ser el *lugar* donde los sujetos ejercen su agencia reflexiva, donde construyen saber desde y sobre su propia práctica y donde dicho saber adquiere la forma que puede ser transferida, compartida y devuelta creativamente a la comunidad donde se generó. Narrar no es solo recordar algo en el presente; es actuar sobre el pasado para abrir posibilidades en el futuro.

Hay una tercera dimensión de la relación entre narración e identidad para tener en cuenta, que conecta con una de las tradiciones más antiguas del pensamiento filosófico: aquella del *cuidado de sí*. Foucault rastreó en la filosofía grecorromana (en los estoicos, epicúreos y cínicos) la existencia de un conjunto de prácticas espirituales orientadas no al saber abstracto sino a la transformación de sí mismo (ejercicios de escritura, meditación, examen de conciencia o diálogo con el maestro): “Ninguna técnica, ninguna habilidad profesional puede ser adquirida sin ejercicio; no podemos aprender el arte de vivir sin una *askesis* que debe ser entendida como un entrenamiento de sí por sí mismo” (Foucault, 2001, p. 1236). Entre esas prácticas, la *escritura de sí* (los *hypomnēmata*: cuadernos de escritura o libros de vida, así como los diarios filosóficos y las cartas) ocupaba un lugar central.

⁸ Aquí es importante tener en cuenta la diferencia que Marc Augé (1992) establece entre espacio y lugar. El *lugar* antropológico, que no es solo un punto geográfico, sino una construcción social, es aquel espacio que posee tres rasgos fundamentales: es identitario, relacional e histórico. En contraste, el *espacio* (o mejor, el no-lugar: aquellos espacios de tránsito, consumo y comunicación anónima) es la ausencia de estas cualidades en el mundo actual.



La narración autobiográfica, en este horizonte, podría ser una práctica de cuidado de sí, una forma de volver sobre la propia experiencia para comprenderla mejor, para identificar en ella los patrones que no se perciben cuando se está inmerso en la acción y para imaginar, desde esa distancia reflexiva, otras formas posibles de actuar y de vivir. Y es una práctica de cuidado no solo de sí mismo sino también de los otros: porque el relato que uno produce de su propia experiencia puede convertirse en un espejo para quienes lo escuchan, en un recurso para que otros reconozcan en la historia ajena algo de su propia historia, o si se quiere, en un puente entre experiencias. Es que “la vida se va haciendo al contarla y la memoria se precisa y consolida con la escritura” (Juliao, 2021, p. 83); y si esto es cierto, entonces narrar es también una forma de vivir con más consciencia, de habitar la propia existencia con mayor atención y responsabilidad.

Desde el enfoque praxeológico, este vínculo entre narración y cuidado adquiere un tono muy claro: la *devolución creativa*, el cuarto momento del ciclo, no consiste solo en comunicar los resultados de una investigación: puede ser el acto mediante el cual el saber producido en la reflexión sobre la propia práctica retorna (o se transfiere) a la comunidad. Devolver creativamente es ofrecer al otro una narración de la propia práctica que le permita ver la suya de otro modo, que le abra posibilidades ocultas y que lo constituya como sujeto de saber. En este sentido, la investigación praxeológica es, en su forma más plena, una práctica narrativa de cuidado mutuo.

Y aquí es donde nuestro argumento debe asumir una tensión. La construcción narrativa de la identidad, tal como la describe Ricoeur, puede dar la impresión de ser un proceso relativamente libre y simétrico: el sujeto teje su relato, se reconoce en él y se transforma a través de él. La realidad, sin embargo, es más compleja y política de lo que parece. No todos los sujetos tienen igual acceso a los recursos narrativos que una cultura pone a disposición; no todas las historias son igualmente narrables en todos los contextos; e incluso, no todas las voces tienen igual derecho a ser escuchadas. Entre la singularidad biográfica de quien narra y los marcos culturales que determinan qué historias son pertinentes y cuáles no, existe una tensión que la teoría narrativa no puede resolver con solo afirmar el carácter constitutivo de la narración.

¿Quién puede contar? Esa pregunta no es neutral, busca cuestionar de fondo. En América Latina ella tiene respuestas históricas dolorosas. Hay comunidades enteras cuyas narrativas han sido deslegitimadas, traducidas o silenciadas por los marcos culturales dominantes. Hay saberes experienciales (de comunidades indígenas, mujeres, poblaciones afrodescendientes, de trabajadores informales o de grupos aún marginados por sus condiciones sexuales o religiosas) que no han encontrado las formas institucionales que los reconozcan como saber (Sousa Santos, 2014). No obstante, hay prácticas de resistencia que han sobrevivido precisamente porque encontraron en la narración (en el relato oral, en la memoria colectiva, en la canción, en el cuento o la performance) el único registro disponible cuando lo escrito estaba fuera del alcance o era confiscado por el poder dominante.



Esto no invalida la teoría de la identidad narrativa que hemos venido planteando sino que permite situarla en lo concreto. Nos recuerda que la narración no ocurre en un espacio neutral sino en un campo de fuerzas, y que la agencia narrativa está siempre condicionada, pues es ejercida desde una posición social que no se elige pero que se puede, en cierta medida, transformar. El enfoque praxeológico, anclado en una tradición de pedagogía crítica y de compromiso con las comunidades vulneradas, no puede asumir la narración como un bien distribuido por igual: debe preguntarse, en cada situación concreta, quién narra, para quién, con qué recursos, en qué condiciones y con qué efectos. Y debe entender que acompañar a los sujetos en la producción de sus propios relatos, es decir, en la recuperación de su voz y la legitimación de su saber experiencial, es ya, antes de cualquier intervención técnica, un acto ético-político con efectos estéticos en los sujetos.

Narrar, en definitiva, no es solo un derecho: es una capacidad que se construye, que se enseña y que se puede restituir cuando ha sido arrebatada. Y restituirla es, quizás, la forma más profunda de la *devolución creativa* que el enfoque praxeológico propone como horizonte de toda práctica reflexiva. Esa diferencia decide todo lo demás, porque un derecho puede declararse sin que nadie llegue a ejercerlo, mientras que una capacidad se construye, se enseña y se restituye a quienes les fue arrebatada. Y lo que con ella se restituye no es un instrumento expresivo entre otros; es la posibilidad misma de sostener una identidad-*ipse*, es decir, de ser alguien que responde de su historia porque puede contarla. Por eso restituir la palabra es la forma más exigente de la devolución creativa: no le devuelve al otro un saber sobre su práctica, le devuelve la condición de ser sujeto de la suya.

5. Implicaciones para la investigación social: lo narrativo en el enfoque praxeológico

Toda la arquitectura teórica construida hasta aquí (la práctica como categoría analítica, la narración como forma de vida y la identidad narrativa como tarea permanente del sujeto que actúa y se cuenta) desemboca en otra pregunta: ¿qué consecuencias tiene todo esto para quien investiga? ¿Cómo se traduce, en términos epistemológicos y metodológicos, la convicción de que la narración es una práctica social constitutiva de sujetos, saberes y mundos compartidos? La respuesta que este artículo propone no es tanto técnica sino epistemológica: en vez de ser solo un conjunto de instrumentos operativos (aunque también los incluye), lo narrativo, en la investigación praxeológica es una postura ante el saber, una manera de entender qué es investigar, quién investiga, con quién y para qué.



Esta postura tiene un nombre en la tradición anglosajona (*narrative inquiry*) y sus formulaciones más rigurosas se deben a Clandinin y Connelly (2000), quienes la definen no como un método entre métodos sino como una forma de comprender la experiencia: “la investigación narrativa es el estudio de la experiencia entendida narrativamente” (p. 20). La formulación es sencilla pero sus implicaciones son radicales. Si la experiencia se estructura narrativamente, es decir, si los sujetos viven, comprenden y comunican su experiencia en forma de historias, entonces investigar la experiencia (la propia práctica) implica la forma narrativa como modo de conocimiento. No se investiga *sobre* los relatos; se investiga *con* ellos y *a través* de ellos, en un proceso que es, al tiempo, epistémico y ético, porque implica entrar en la vida de otros (o en la propia vida) con la responsabilidad de quién sabe que esa presencia modifica lo que se observa.

Lo que distingue a la investigación narrativa de otros enfoques cualitativos no es simplemente el uso del relato como dato, sino la posición que el investigador ocupa respecto a ese relato y a quien lo produce. En la investigación narrativa bien entendida, quien investiga no es un observador neutral que extrae información: es un participante en un proceso de co-construcción de sentido, alguien cuya propia historia, así como sus propias categorías interpretativas y posiciones sociales están implicadas en el análisis (Clandinin, 2022). Mucho más cuando no se trata de “indagar” la práctica de otros (lo que sería también válido en lo praxeológico), sino de “entrar” a la propia práctica para reflexionarla y transformarla, como lo plantea la investigación praxeológica (Juliao, 2020). Esta es la dimensión reflexiva que Riessman (2008) subraya al afirmar que, en la investigación narrativa, quien investiga también narra (su proceso, su posición y la relación que establece con quienes y a quienes “investiga”) y que esa narración es constitutiva del saber producido (y no un “ruido” metodológico que habría que eliminar en algún momento).

Desde el enfoque praxeológico, esta reflexividad está en sus propios fundamentos. Si el ciclo praxeológico comienza por el *ver* (una observación que no es neutra sino siempre *situada*, siempre *desde*), entonces el investigador praxeológico sabe de antemano que su mirada está cargada de historia, de prejuicios productivos y de marcos interpretativos que condicionan lo que puede ver y lo que permanece invisible; lo cual se reafirma de modo lógico, dado que el ciclo praxeológico continua con el *juzgar*, que supone un interactuar con otros relatos (textos, teorías, enfoques) para discernir (interpretar) la validez del propio relato. La investigación narrativa ofrece los instrumentos para hacer de esa situacionalidad una ventaja analítica en lugar de un déficit: si el investigador también narra, poniendo en juego su propia experiencia en el diálogo con la experiencia del otro (o en el diálogo con su propia experiencia), entonces la indagación se convierte en un espacio de encuentro reflexivo donde ambas partes aprenden y se transforman.



Esta convergencia entre investigación narrativa y práctica reflexiva tiene, además, un efecto metodológico valioso: el relato no se analiza solo en su contenido (lo *que* se dice) sino también en su forma (*cómo* se dice, en qué orden, con qué silencios, con qué énfasis, ante qué interlocutor y en qué momento de la vida del narrador). Mishler (1986) mostró con claridad que la entrevista narrativa no es un instrumento para extraer datos sino un espacio de interacción donde el relato emerge, se pacta y se transforma en tiempo real; y que ignorarlo (lo interaccional del relato) equivale a leer solo la mitad del texto. El investigador praxeológico, atento a la densidad de la situación y no solo a la estructura del relato, reconoce en esa interacción una fuente de conocimiento que otros enfoques a veces desperdician.

Si hay un género narrativo que articula con especial fuerza las dimensiones teóricas y metodológicas que este artículo ha venido desplegando, ese es el *relato de vida*. No la “historia de vida” en sentido estricto (ese género exhaustivo y cronológico que pretende reconstruir una trayectoria biográfica completa), sino el relato de vida en el sentido que Daniel Bertaux (2005) señala: toda producción narrativa en la que un sujeto utiliza la forma narrativa para examinar su experiencia vivida, identificar en ella lo que ha sido significativo y producir desde dicha significación un saber que puede ser compartido y analizado. Es decir que es importante porque el sujeto que narra pone en relieve ciertos aspectos de su práctica y da razones de sucesos vitales: “Observar el esfuerzo de memorización de un sujeto que se esfuerza por reconstruir el hilo de su itinerario biográfico es una fuente de información sobre lo que tiene sentido para él” (p. 82).

Leído desde el enfoque praxeológico, el *relato de vida* puede ir más allá del dato biográfico y convertirse en un dispositivo que reproduce, en su estructura interna, la lógica del ciclo praxeológico. *Ver* es el momento en el que el narrador se distancia de su experiencia o práctica para observarla: selecciona episodios, los recorta del continuo de la vida y los convierte en objeto de atención. *Juzgar* es la coyuntura para que el narrador interprete (discierna) lo que observa: conecta los episodios seleccionados con marcos de sentido más amplios; evalúa, cuestiona y reconoce patrones que no eran visibles desde adentro. *Actuar* es el momento cuando el relato proyecta el pasado hacia el futuro: el narrador no solo cuenta lo que fue sino lo que podría ser, las posibilidades de acción que la comprensión de la propia historia abre. Y la *devolución creativa* es la oportunidad para que el relato producido se transfiera a la comunidad —en forma de texto, de conversación o de sistematización— como un recurso para que otros se reconozcan, aprendan y actúen de manera diferente.

Esta homología entre el relato de vida y el ciclo praxeológico revela una afinidad epistemológica profunda. Ambas instancias parten del supuesto de que el saber relevante para transformar una práctica no se obtiene por deducción desde principios generales sino por inducción reflexiva desde la experiencia singular; que la particularidad de esa experiencia no es un obstáculo para el conocimiento; y que el sujeto que vive y actúa no es un objeto de análisis sino un co-productor del saber que le concierne.



En el contexto latinoamericano, esta articulación entre narrativa biográfica e investigación praxeológica se arraiga en una tradición práctica con raíces propias, que hunde sus fundamentos en la pedagogía crítica de Freire (1992), en la sistematización de experiencias como las metodologías de investigación popular y en las corrientes de documentación narrativa sobre las prácticas pedagógicas que han florecido especialmente en Argentina, Colombia, México y Brasil desde los años noventa.

La sistematización de experiencias, tal como la han desarrollado Jara (2018), Barnechea y Morgan (2010) y, desde el campo educativo, Suárez (2021) o Betancur y Méndez (2023), es un antecedente que la categoría *praxeología narrativa* ilumina de modo retrospectivo: una práctica de investigación que parte de la experiencia de los propios actores, que utiliza el relato como instrumento privilegiado de análisis y que orienta la producción de saber hacia la transformación de las condiciones en las que esa experiencia se produce. No es casualidad que esta tradición haya surgido en contextos de educación popular, de trabajo comunitario o de formación de maestros, porque ellos son precisamente los contextos donde la distancia entre el saber académico y el saber experiencial es más evidente y más políticamente cargada, y donde la necesidad de legitimar los saberes de los sujetos que actúan (maestros, trabajadores comunitarios o líderes sociales) es más urgente.

En el campo específico de la formación de educadores, la narrativa biográfica ha mostrado una potencialidad particular. Como señala Suárez (2021), cuando los maestros narran sus prácticas pedagógicas, es decir, cuando producen relatos de lo que ocurre en sus aulas, de los dilemas que enfrentan, de las decisiones que toman y de los efectos que perciben, ellos no solo están documentando su trabajo, sino que están produciendo un saber pedagógico que es inseparable de la singularidad de la situación en la que emerge. Ese saber, devuelto a la comunidad de maestros como relatos circulantes, se convierte en un recurso colectivo para pensar la enseñanza de otro modo, para imaginar posibilidades que la rutina había invisibilizado o para construir una identidad profesional que ya no dependa tanto de la validación externa sino de la reflexión compartida sobre la propia experiencia. O en el caso de su aplicación en contextos de proyección social universitaria (Betancur y Méndez, 2023), cada escenario de acción institucional se convierte en una acción pedagógica que enriquece los diálogos entre la investigación, la docencia y las comunidades de impacto, buscando la transformación social necesaria al interior de estas últimas.

Esta tradición latinoamericana de investigación narrativa tiene que ver con el hecho de que pensar la investigación praxeológica como un modo epistémico orientado a la comprensión y transformación de las prácticas (antes que a su explicación causal) encuentra en la narrativa biográfica un instrumento bastante coherente y pertinente: el que mejor respeta la singularidad de la experiencia, pues activa la reflexividad de los sujetos y se presta bastante bien para la devolución creativa que le da sentido a todo el proceso.



No se puede concluir esta sección sin considerar los límites y las condiciones éticas que la investigación narrativa impone. Porque si narrar es un acto de constitución del sujeto, y si el relato produce efectos reales sobre quienes lo producen y lo escuchan, entonces la investigación que utiliza relatos no puede tratarlos como datos inertes sin asumir la responsabilidad de lo que hace con ellos. ¿Quién tiene derecho a analizar el relato de otro? ¿Con qué fines? ¿En qué condiciones? ¿Qué ocurre cuando el análisis contradice la interpretación que el narrador hace de su propia experiencia? ¿Quién tiene la última palabra sobre el sentido de un relato: aquel que lo vivió o quien luego lo analiza (incluso si son la misma persona en distintos momentos)?

Estas preguntas no tienen respuestas únicas, pero sí poseen unas condiciones mínimas de seriedad ética. La primera es la de la voz: el investigador narrativo tiene la obligación de cuidar que la voz del narrador no sea absorbida, traducida o neutralizada por las categorías analíticas de la investigación. Preservar la voz no significa renunciar al análisis, sino mantener visible la tensión entre la perspectiva del narrador y la del investigador, sin pretender que una de las dos sea la verdadera y la otra sea solo el material en bruto. La segunda condición es la de la *representación*: cómo se devuelve al narrador (y a la comunidad) el relato que ha sido analizado, en qué forma, con qué lenguaje, es decir, cómo cuidar que no se convierta la experiencia singular en un caso ilustrativo de una categoría abstracta. Y la tercera, que el enfoque praxeológico convierte en principio fundamental, es la de la *devolución*: la investigación narrativa no está completa hasta que el saber producido regresa, en alguna forma, a quienes lo generaron; no como un informe que los describe sino como un recurso que los fortalece.

Estas condiciones no son garantías de que la investigación narrativa sea siempre justa o transformadora. Son, más bien, el horizonte ético al que debe orientarse toda práctica investigativa que tome en serio la afirmación de que narrar es una forma de vida, de que el relato constituye al sujeto, y de que investigar con relatos es siempre, en alguna medida, intervenir en la vida de otro, además de en uno mismo. Una responsabilidad que no puede delegarse en el método ni resolverse con un “consentimiento informado”; exige, como toda práctica reflexiva, una vigilancia permanente, una disposición a ser interpelado y una humildad que reconoce que el investigador también es un narrador, también está situado y también se transforma en el proceso de investigar.



Conclusión: la praxeología narrativa y sus deudas

Este artículo comenzó con una pregunta sencilla (¿qué es la narración, exactamente?) y la ha ido respondiendo con exigencias crecientes: la *narración* no es solo un género discursivo sino una práctica social que constituye sujetos, saberes y mundos compartidos; el *enfoque praxeológico* es más que una metodología pedagógica, es una epistemología de la práctica que reconoce en la reflexión sobre la acción el lugar donde el saber se produce y el sujeto se transforma; y la *investigación narrativa* no es solo un conjunto de técnicas sino una postura ante el saber que devuelve a la experiencia de quienes actúan el estatuto de fuente legítima de conocimiento. Si el recorrido ha servido de algo, no es porque haya mostrado que estas tres realidades son compatibles, sino porque ha mostrado en qué medida se requieren entre sí: la narración sin reflexividad praxeológica se convierte en una historia que se cuenta siempre igual porque nadie la interroga con la distancia suficiente; la praxeología sin narración deriva hacia un tecnicismo reflexivo que sabe observar y juzgar pero pierde la textura vivida de aquello que observa; y la investigación narrativa sin horizonte transformador se detiene en el análisis de las historias sin preguntarse nunca qué cambia en el mundo cuando esas historias son contadas, escuchadas y devueltas.

Es en este punto donde se vuelve necesaria una *categoría* que designe la articulación y no solo sus componentes. Pero nombrar no es fundar, y conviene precisar qué aporta y qué hereda esta categoría; de hecho, una propuesta que no delimita su pretensión no puede ser discutida y, por eso, tampoco puede ser útil.

Lo que la *praxeología narrativa* hereda es considerable. La convicción de que el saber relevante para transformar una práctica no se obtiene generalizando desde afuera sino desde la singularidad irreductible de *esta* práctica, en *este* contexto y con *estos* actores, es patrimonio común de la investigación biográfico-narrativa (Bertaux, 2005; Clandinin y Connelly, 2000). La certeza de que no se investigan individuos aislados sino sujetos en relación, narradores en diálogo, practicantes situados en comunidades que comparten historias y horizontes de sentido, es la ontología relacional que Clandinin (2022) ha elaborado con rigor. El compromiso con la transformación de las condiciones en las que la experiencia se produce viene de la educación popular, de la sistematización de experiencias y de la pedagogía crítica de Freire (1992). Y su situacionalidad no es un rasgo distintivo sino una condición compartida por toda esa familia de tradiciones. Cuatro convicciones, entonces, que la categoría asume íntegramente y que sería deshonesto presentar como aportes propios.

¿Qué queda, entonces, que sea propio de la praxeología narrativa? Tres *operaciones*, que corresponden a los tres desplazamientos anunciados en la sección II y que conviene enunciar su propio registro: no el de las convicciones compartidas, sino el de lo que ella permite hacer de otro modo.



La primera es una *rejilla de lectura*. Si el relato de vida reproduce en su estructura interna la lógica del ciclo praxeológico, como se argumentó en la sección anterior, ahora decimos que esa homología no es una analogía sino un procedimiento de análisis: permite preguntar de cualquier relato de práctica cuál de los cuatro momentos falta, o cuál está hipertrofiado o cuál se ha cumplido solo en apariencia. El maestro que describe su aula con minucia y nunca la interpreta se ha quedado en el ver; el que dictamina sobre lo que allí ocurre sin haberlo observado ha juzgado sin ver; el que narra su propia transformación sin devolverla a nadie ha completado su ciclo personal a costa de dejar intacto el de su comunidad. El aporte de la praxeología narrativa es hacer del ciclo reflexivo, al tiempo, un método de investigación y una estructura del relato.

La segunda es un *criterio de validez*. La investigación narrativa se valida por verosimilitud, resonancia o coherencia interpretativa (Riessman, 2008); la sistematización, por apropiación colectiva. La praxeología narrativa propone otro criterio: un relato de práctica vale por lo que genera en la práctica de la que salió. La devolución creativa deja así de ser el momento final de una secuencia y pasa a ser el tribunal ante el cual el proceso entero responde. Es un criterio para ser discutido, y ahí reside su valor, porque se puede estar en desacuerdo con él (cabe sostener, con buenas razones, que un relato vale por lo que comprende aunque no transforme nada) y un programa de investigación se reconoce menos por lo que afirma que por aquello que acepta someter a discusión.

La tercera es *una estructura reflexiva en primera persona*. En la investigación narrativa el problema metodológico central es el acceso a la experiencia ajena; en la praxeología narrativa, cuyo caso paradigmático es el practicante que narra su propia práctica para reflexionarla y transformarla, quien investiga y quien es narrado coinciden. Esto no es una ventaja de por sí, conviene decirlo sin rodeos: es una dificultad específica, porque el sujeto que analiza es también el que tiene interés en el resultado del análisis. Pero es una dificultad propia, y las dificultades propias delimitan un campo con más exactitud que las convicciones compartidas. Ahora bien, sería erróneo presentar esta propuesta sin aludir a sus *puntos débiles*. Tres, al menos, permanecen abiertos, y hay que asumirlos.

El *primero*, y el más grave, fue formulado por la sociología del sentido práctico. Si la práctica funciona precisamente porque no es pensada, si la opacidad del agente respecto de sus propias razones es constitutiva y no remediable, entonces el relato que un practicante hace de su práctica no es la vía privilegiada de acceso a ella sino el lugar donde la ilusión es más densa y está mejor organizada (Bourdieu, 1997). Todo lo construido en estas páginas descansa sobre una apuesta que esa tradición niega: la de que una práctica puede conocerse a sí misma. Se puede alegar en su favor que la praxeología no supone que la reflexión sea transparente, sino perfectible, y que el juzgar existe justamente para confrontar el relato propio con otros relatos que lo desmientan. Pero conviene llamar a esto por su nombre: es una apuesta, no un resultado.



La *segunda tensión* es interna a los conceptos aquí manejados y no proviene de ninguna crítica externa. Llamamos “armonización retrospectiva” a la operación mediante la cual el narrador presenta su vida como más coherente de lo que fue, y se describió como algo legítimo. Pero cabe volverla contra el argumento: si la forma narrativa produce necesariamente concordancia, y si la práctica es discordante, fragmentaria y a veces francamente incomprensible, entonces la reflexión narrativa podría estar eliminando de manera sistemática aquello que más urgía transformar, es decir, el fracaso que no compone, la contradicción que no cierra o el episodio que se resiste a toda moraleja. Narrar bien la propia práctica y transformarla podrían no ser lo mismo; podrían incluso, en ciertos casos, oponerse, porque un relato logrado reconcilia con la experiencia narrada y la reconciliación es lo contrario de la urgencia. No disponemos de una respuesta a esta objeción; apenas de una sospecha: que una praxeología narrativa madura tendría que aprender a valorar los relatos que fracasan como relatos, y que el ciclo debería incluir algún dispositivo que impida que el juzgar sea absorbido por la “elegancia” del ver.

La *tercera* es política y concierne a las condiciones institucionales en las que este programa habría de operar. La práctica reflexiva ha sido ampliamente absorbida por dispositivos de gestión: portafolios docentes, evidencias de competencia, rúbricas de autoevaluación, es decir, por formatos donde narrar la propia experiencia es un requisito administrativo. En ese régimen, contar lo que se hace deja de ser un ejercicio emancipador y se vuelve un procedimiento de rendición de cuentas, donde el practicante produce, con destreza creciente, el relato que la institución espera recibir. En los sistemas educativos latinoamericanos, atravesados por políticas de evaluación docente, esta posibilidad es real. Y el enfoque praxeológico no dispone hoy de ningún criterio interno para distinguir una narración reflexiva de una narración conforme. Ambas se parecen mucho; de hecho, la segunda suele estar mejor escrita.

Ahora bien, un programa que solo sabe cómo tendría éxito no es todavía un programa de investigación. Conviene, por tanto, enunciar las *condiciones* bajo las cuales habría que dejarlo o reemplazarlo. Habría que abandonarlo si los relatos que produce no modificaran nada en la práctica de quienes los producen, es decir, si al cabo del proceso el practicante contara mejor lo mismo que hacía antes. Habría que abandonarlo si la devolución creativa se ritualizara, esto es, si el retorno del saber a la comunidad se cumpliera en la forma (el taller, el informe, la publicación o el acto de socialización) sin cumplirse en el efecto, o si regresara convertido en la prescripción que dijimos que no era. Y habría que abandonarlo, sobre todo, si el programa solo lograra reconocer como saber aquellas prácticas que ya se dejan contar en los formatos que la academia acepta, porque entonces no estaría restituyendo voz alguna: estaría administrando el reparto de las voces que ya se escuchan.

Enunciar estas condiciones no se hace aquí como precaución retórica ni como gesto de modestia. Es lo que distingue una categoría de una consigna. La propuesta de una *praxeología narrativa* no es, entonces, un resultado que este artículo entregue, sino un programa que apenas comienza y cuya prueba sólo estará en las aulas, las comunidades y los procesos de formación donde alguien intente ponerla a trabajar y descubra, quizá, que no funciona como aquí se anuncia.



Queda, con todo, algo que ninguna de estas objeciones alcanza. Los practicantes ya saben, aunque no siempre tengan las palabras para decirlo, que contar lo que se hace es una manera de comprenderlo y que comprender la propia acción es una manera de empezar a transformarla. Ese saber no lo produjo la teoría y no depende de ella. Lo que una praxeología narrativa puede ofrecerle es menos de lo que las conclusiones suelen prometer y más de lo que parece: un método para ejercerlo con rigor, un criterio para juzgar si sirvió de algo y una lista razonablemente honesta de las maneras en que puede salir mal.

Declaraciones

Conflicto de intereses: los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Aspectos éticos y uso de IA: los autores declaran hacer uso ético de la inteligencia artificial.

Contribución de autores (CRediT)

Autor 1: conceptualización, metodología, redacción; borrador original; Análisis formal, visualización, redacción, revisión y edición.



Referencias

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. FCE.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares: Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bamberg, M. (2004). "Positioning with Davie Hogan. Stories, Tellings and Identities". En C. Daiute y C. Lightfoot (eds.), *Narrative Analysis. Studying the Development of Individuals in Society* (pp. 135-157). Sage.
- Barnechea, M. M. y Morgan, M. (2010). "La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica". *Tendencias y Retos*, 15(1):97-107. <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/4824>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Betancur Rojas, C. A. y Méndez Cucaita, G. C. (eds.) (2023). *El aprendizaje con los territorios, una oportunidad para transformar comunidades: sistematización de experiencias desde la proyección social*. Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/19194>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bruner, J. (1991). "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* 18(1):1-21. https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Bruner_Narrative.pdf
- Bruner, J. (2013). *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, Vida*. FCE.
- Clandinin, D. J. (2022). *Engaging in Narrative Inquiry*. Routledge.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- De Fina, A. y Georgakopoulou, A. (Eds.) (2019). *Handbook of Narrative Analysis*. John Wiley & Sons.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Biblioteca Nueva.
- Domingo, A. (2021). "La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente". *Zona Próxima* 34:3-21. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Eco, U. (2005). *La isla del día de antes*. Random House Mondadori.
- Estrela, E. & Lima, L. (2024). "Towards a democratic curriculum: the narrative paradigm to achieve a state of viscosity". *Curric Perspect* 44, 155-165. <https://doi.org/10.1007/s41297-024-00238-x>
- Ferrarese, E. y Laugier, S. (dir.) (2015). "Politique des formes de vie". *Raisons politiques* 57. <https://doi.org/10.4000/lectures.19262>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Paz y Tierra.
- Foucault, M. (2001). "L'écriture de soi". En *Dits et écrits 1954-1988*. Gallimard.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Norma.



- Goodson, I. (2026). "Education, Narrative and The Search for Meaning in a Digital Age: An Interview". *Revista Lusófona de Educação* 69, 123-138. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rleDIAOF.01>
- Goodson, I. et al. (2010). *Narrative Learning*. Routledge.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Juliao Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Uniminuto.
- Juliao Vargas, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Uniminuto.
- Juliao Vargas, C. G. (2020). "La investigación praxeológica: un enfoque alternativo". *Praxis Pedagógica* 20(26),117-148. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/download/2414/2102>
- Juliao Vargas, C. G. (2021). "El relato autobiográfico: narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad". *Revista de Filosofía*, 78, 79-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602021000100079>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Messiou, K. (2016). "Research in the field of inclusive education: time for a rethink?". *International Journal of Inclusive Education* 21(2),1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Mishler, E. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Harvard University Press.
- Montero, R. (2003). *La loca de la casa*. Alfaguara.
- Plummer, K. (2019). *Narrative Power: The Struggle for Human Value*. Polity.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Schatzki et al., (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Psychology Press.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo* (J. Bayo, Trad.). Paidós.
- Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del sur (Perspectivas)*. Akal.
- Suárez, D. H. (2021). "Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico". *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 2(31):365-379. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>
- Victorri, B. (2002). "Homo narrans: le rôle de la narration dans l'émergence du langage". *Langages* 146:112-125. <https://doi.org/10.3406/lgge.2002.2406>
- Wittgenstein, L. (2009). *Investigaciones filosóficas*. (A. García y C. Moulines, Trads.). Gredos.



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Repensar la democracia desde la complejidad: el papel de las humanidades en contextos de crisis contemporánea

Rethinking democracy from the perspective of complexity: the role of the humanities in contexts of contemporary crisis

Repensando a democracia a partir da perspectiva da complexidade: o papel das humanidades em contextos de crise contemporânea.

Pamela Pinzón Buitrago

Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

 <https://orcid.org/0000-0003-1736-505X>

pamela.pinzon@uniminuto.edu

Bogotá, Colombia

Encuentre este artículo en

<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artigo:

Pinzón Buitrago, P. (2026). Repensar la democracia desde la complejidad: el papel de las humanidades en contextos de crisis contemporánea. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 112-128. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.112-128>

Recibido/Received/Recebido:

30 - 05 - 2026

Aceptado/Accepted/Aceito:

11 - 06 - 2026

Publicado/Published/Publicado:

28 - 06 - 2026

Artículo de reflexión

Reflection Article

Artigo de reflexão

Conflicto de intereses:

La autora ha declarado que no existen intereses en competencia





Resumen

El presente artículo pretende analizar las limitaciones del método científico clásico para comprender la democracia en el contexto de las crisis contemporáneas, caracterizadas por su incertidumbre, interdependencia y transformación sociotécnica. A partir de una revisión teórica basada en el pensamiento complejo, se argumenta que los enfoques reduccionistas resultan insuficientes para abordar la multidimensionalidad de los fenómenos sociales. En este marco, se identifican problemáticas estructurales como la fragmentación del conocimiento, la separación entre sujeto y objeto, y la primacía del determinismo que, si bien han permitido avances significativos, limitan la comprensión de realidades. En este contexto, el pensamiento complejo, desarrollado por Edgar Morin (2003), se presenta como una alternativa epistemológica que integra diversas dimensiones, reconoce la incertidumbre y reintroduce al sujeto en el proceso de conocimiento. Desde esta perspectiva, se propone comprender la democracia como un fenómeno multidimensional en el que convergen dimensiones políticas, económicas, sociales, culturales y subjetivas dejando en evidencia que las humanidades cumplen un papel fundamental como mediadoras críticas, al posibilitar enfoques relacionales, reflexivos y transdisciplinarios para afrontar los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave: democracia; complejidad; humanidades; crisis contemporánea; transdisciplinariedad.

Abstract

This article analyzes the limitations of the classical scientific method in understanding democracy within the context of contemporary crises which are characterized by uncertainty, interdependence, and sociotechnical transformation. Drawing on a theoretical review grounded in complex thought, the article argues that reductionist approaches are insufficient for addressing the multidimensional nature of social phenomena. In this context, structural issues are identified such as the fragmentation of knowledge, the separation of subject and object, and the primacy of determinism, while enabling significant advances, limit the understanding of complex realities. Consequently, complex thought, as developed by Edgar Morin, emerges as an epistemological alternative that integrates diverse dimensions, acknowledges uncertainty, and reintroduces the subject into the knowledge process. Finally, from this perspective, the article proposes understanding democracy as a multidimensional phenomenon where political, economic, social, cultural, and subjective dimensions converge. This highlights the fundamental role of the humanities as critical mediators, enabling relational, reflective, and transdisciplinary approaches to address the challenges of the 21st century.

Keywords: democracy; complexity; humanities; contemporary crisis; transdisciplinarity.



Resumo

Este artigo analisa as limitações do método científico clássico na compreensão da democracia no contexto das crises contemporâneas caracterizadas pela incerteza, pela interdependência e pela transformação sociotécnica. Com base em uma revisão teórica fundamentada no pensamento complexo, o artigo argumenta que abordagens reducionistas são insuficientes para tratar a natureza multidimensional dos fenômenos sociais. Nesse contexto, identificam-se questões estruturais como a fragmentação do conhecimento, a separação entre sujeito e objeto e a primazia do determinismo que, embora tenham possibilitado avanços significativos, limitam a compreensão de realidades complexas. Consequentemente, o pensamento complexo, tal como desenvolvido por Edgar Morin, emerge como uma alternativa epistemológica que integra diversas dimensões, reconhece a incerteza e reintroduz o sujeito no processo de conhecimento. Por fim, sob essa perspectiva, o artigo propõe compreender a democracia como um fenômeno multidimensional, no qual convergem dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais e subjetivas. Isso evidencia o papel fundamental das ciências humanas como mediadoras críticas, possibilitando abordagens relacionais, reflexivas e transdisciplinares para enfrentar os desafios do século XXI.

Palavras-chave: democracia; complexidade; ciências humanas; crise contemporânea; transdisciplinaridade.



Introducción

En las primeras décadas del siglo XXI las sociedades contemporáneas se han visto enfrentadas a una serie de crisis interrelacionadas de carácter político, social, económico, cultural y tecnológico que han desafiado las formas tradicionales de comprender la realidad desde fenómenos como la creciente desigualdad, la desconfianza institucional, la transformación digital, la sobreinformación y la emergencia de nuevas formas de conflicto, lo que ha puesto en evidencia las limitaciones de los marcos explicativos heredados del pensamiento científico clásico.

En este contexto, la democracia se presenta como uno de los ámbitos donde estas tensiones se manifiestan con mayor intensidad. Tradicionalmente, ha sido concebida como un sistema basado en estructuras institucionales y procedimientos formales, por lo que su análisis ha estado marcado por enfoques que privilegian la estabilidad, la previsibilidad y la linealidad. Sin embargo, dichas aproximaciones resultan insuficientes para comprender la complejidad de las dinámicas contemporáneas caracterizadas por la interdependencia de múltiples factores, la incertidumbre y la emergencia de fenómenos no previstos.

Frente a este escenario, el pensamiento complejo desarrollado por Edgar Morin (2003) ofrece una perspectiva que permite replantear los fundamentos epistemológicos desde los cuales se analizan los fenómenos sociales por lo que este enfoque propone superar la lógica de la simplificación mediante la integración de diversas dimensiones, la aceptación de la incertidumbre y la reintroducción del sujeto en el proceso de conocimiento.

A partir de este marco, surge la necesidad de interrogar el papel de las humanidades en la comprensión de las crisis contemporáneas debido a que en un contexto en el que el conocimiento tiende a ser instrumentalizado y orientado por lógicas utilitaristas, las humanidades se posicionan como un campo fundamental para promover el pensamiento crítico, la reflexión ética y la articulación de saberes diversos.

En este sentido, el presente artículo se propone analizar cómo el pensamiento complejo contribuye a la comprensión de la democracia en contextos de crisis contemporánea teniendo en cuenta el papel de las humanidades como mediadoras en la construcción de enfoques críticos, relacionales y transdisciplinarios. Para ello, se examinan las limitaciones del paradigma científico clásico, se abordan los fundamentos del pensamiento complejo y se plantea una lectura de la democracia como fenómeno multidimensional.

El proceso de afianzamiento del conocimiento científico moderno, especialmente desde los aportes de Descartes y Newton, dio lugar a un paradigma de gran eficacia explicativa basado en la reducción, disyunción y búsqueda de las leyes universales lo que permitió avanzar en el desarrollo de la racionalidad orientada a la certeza, predicción y control, siendo este el fundamento de la ciencia clásica y la organización disciplinar del conocimiento; sin embargo, esta lógica ha generado limitaciones importantes respecto a algunos fenómenos que cuentan con altos niveles de interdependencia, dinamismo e incertidumbre.



Durante el siglo XX diversos cambios en el campo científico dejaron en evidencia la crisis que presenta este paradigma, puesto que los avances en áreas tales como la física cuántica, las ciencias de la vida y la teoría de la relatividad generaron cuestionamientos respecto a la representación determinista de la realidad dejando en evidencia la falta de posibilidades en cuanto a sostener una visión completamente predecible y lineal del mundo.

Teniendo en cuenta este contexto, la incertidumbre dejó de ser un punto negativo del conocimiento y se convirtió en una nueva condición constitutiva del mismo, dando paso a nuevas formas de pensar la realidad, por lo que estas transformaciones no impactaron únicamente el campo de las ciencias naturales, sino que también tuvieron implicaciones profundas en cuanto a la comprensión de los fenómenos humanos y sociales.

La fragmentación del conocimiento en disciplinas aisladas, la separación entre el sujeto y el objeto, y la reducción del sujeto a una racionalidad de orden instrumental ha generado dificultades en cuanto a la comprensión integral de la complejidad por lo que, el paradigma de la simplificación como lo describe Morin (1984), resulta insuficiente para dar cuenta de la multidimensionalidad de la realidad en el mundo contemporáneo.

Entre los fenómenos más relevantes en los que se evidencian estas limitaciones se encuentra la democracia, tradicionalmente analizada desde enfoques que priorizan la dimensión institucional y la reducen al cumplimiento de procedimientos formales tales como los sistemas electorales y las organizaciones de poder político, no obstante, se omite la complejidad de las interacciones sociales, culturales y discursivas que configuran el funcionamiento de los sistemas democráticos.

Es por ello que el pensamiento complejo propone una reconfiguración epistemológica orientada a superar las limitaciones del paradigma clásico, por medio de principios como la interrelación sistemática, la recursividad, la dialógica, la reintroducción del sujeto en el conocimiento (Morin, 2003), siendo este enfoque el que permite abordar la democracia como un fenómeno tanto multidimensional como dinámico y abierto a la incertidumbre.

Por tanto, el presente artículo tiene como objetivo principal analizar las insuficiencias del método científico clásico en la comprensión de la democracia entendida como un fenómeno multidimensional para explorar las posibilidades que ofrece el paradigma de la complejidad en cuanto a su abordaje, por lo que se examinarán los fundamentos del pensamiento científico moderno, críticas desarrolladas por Morin (1984), Delgado (2011) y Maldonado (2012), así como los principios que lo sustentan, para proponer una reflexión sobre la investigación de la democracia desde una perspectiva transdisciplinar.

1. El paradigma científico clásico y la simplificación

El desarrollo del conocimiento científico se encuentra basado principalmente en la consolidación de un paradigma que se sustenta en la racionalidad, certeza y búsqueda de leyes universales (Hernández & Salgado, 2010; Morin, 1984; Olivé, 2013). Este paradigma encuentra en autores tales como Descartes, a través del Discurso del método e Isaac Newton mediante *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*, algunos de sus principales referentes, al dar paso a una concepción de la realidad basada en un sistema ordenado, predecible y susceptible de ser comprendido a través de la descomposición de sus partes.



En este marco, el método científico clásico basa su estructura en principios tales como la reducción, la cual implica una descomposición de los fenómenos en partes o componentes más simples de analizar, la disyunción que establece la separación entre diferentes elementos de la realidad y entre disciplinas del conocimiento y la abstracción que permite aislar variables específicas dejando de lado el contexto en el cual se encuentra; estos ítems han sido fundamentales en cuanto al avance de la ciencia permitiendo el desarrollo de modelos explicativos de gran precisión en diversos campos (Morin, 1984, 2003).

Sin embargo, esta misma lógica ha generado una división del conocimiento que limita la comprensión de fenómenos complejos, por lo que la organización disciplinar que viene de este paradigma ha contribuido a la especialización del saber, pero ha generado también limitaciones en cuanto a la posibilidad de generar conexiones entre diferentes ámbitos, de ahí que el conocimiento se ha venido construyendo a partir de fragmentos aislados lo cual dificulta una visión integral de los fenómenos.

A ello se suma la importancia de tener presente la separación entre el sujeto que conoce y el objeto del conocimiento, considerada una condición necesaria para garantizar la objetividad científica, lo que ha llevado a concebir al observador como un ente externo y neutral al fenómeno de estudio, ignorando de esta manera su participación en la construcción de conocimiento. Igualmente, el énfasis en el determinismo y la certidumbre ha promovido la idea de que los fenómenos pueden ser explicados mediante relaciones causales lineales y predecibles reduciendo la complejidad de la realidad a esquemas simplificados.

Si bien es cierto que este paradigma ha demostrado ser altamente eficaz en el estudio de fenómenos físicos y naturales, sus limitaciones son evidentes cuando se aplica el análisis a fenómenos humanos y sociales por lo que en estos casos la interdependencia de múltiples factores, la incertidumbre y la influencia del contexto dificultan la aplicación de modelos lineales y reduccionistas. Por tanto, la lógica de la simplificación, aunque es útil resulta insuficiente para comprender la complejidad de los desafíos de la realidad contemporánea (Morin, 1984).

2. Insuficiencias del método científico clásico

Pese a la validez del paradigma científico clásico en cuanto a la explicación de fenómenos naturales, presenta limitaciones significativas en cuanto al análisis de la realidad social, las cuales no son únicamente de tipo operativas sino estructurales en la medida en que derivan de los principios que sustentan la lógica de la simplificación.

La separación disciplinar ha generado una fragmentación del conocimiento que dificulta la comprensión de los fenómenos complejos, puesto que aunque la especialización es necesaria para el desarrollo del saber, ha llevado a la construcción de marcos teóricos aislados que impiden la conexión de diferentes realidades, que para el caso de la democracia por ejemplo, su estudio ha sido abordado desde perspectivas políticas, económicas y sociológicas de manera independiente lo que limita la comprensión integral de este fenómeno.



La fragmentación del sujeto ha sido el resultado de la división entre la razón, emoción, valores y contexto puesto que el paradigma clásico tiende a reducir al individuo a una racionalidad instrumental dejando de lado dimensiones esenciales para la experiencia humana, en consecuencia esta división resulta insuficiente para explicar los fenómenos sociales en los que intervienen factores subjetivos, culturales y simbólicos; en el ámbito democrático, el comportamiento ciudadano no puede ser entendido solo desde los modelos racionales sino que se encuentra permeado por creencias emocionales e identidades.

Asimismo, la separación entre el sujeto y el conocimiento sostiene la idea de que un observador debe ser neutral y externo, lo cual ha sido cuestionado durante las últimas décadas por enfoques contemporáneos que reconocen la participación del sujeto en la construcción del conocimiento. Por ello, el análisis de fenómenos sociales como el descrito anteriormente no puede desligarse del contexto, la experiencia e interpretaciones del investigador.

Por otra parte, el determinismo y la certidumbre han promovido la búsqueda de explicaciones lineales y predecibles, sin embargo, los fenómenos sociales se caracterizan por su dinamismo y carácter no lineal, así como la presencia constante de la incertidumbre, de este modo en la democracia las decisiones colectivas y los procesos de participación no responden a relaciones causales simples sino a interacciones complejas y cambiantes.

Cada una de estas limitaciones deja en evidencia que el método científico clásico basado en la reducción, disyunción y abstracción resulta insuficiente para poder abordar la complejidad de la realidad social contemporánea (Morin, 1984). Por ello, se hace necesario un cambio de enfoque que permita integrar diversas dimensiones, reconocer la incertidumbre y tener en cuenta la participación del sujeto en los procesos de generación de conocimiento, dando paso a nuevas perspectivas epistemológicas tales como el pensamiento complejo, siendo esta una alternativa para superar las limitaciones del paradigma de la simplificación (Morin, 2003).

3. *El pensamiento complejo como alternativa*

Teniendo en cuenta las limitaciones del paradigma científico surge la necesidad de poder replantear las bases epistemológicas sobre las cuales se fundamenta el conocimiento, en consecuencia, el pensamiento complejo representa una alternativa enfocada a superar la lógica de la simplificación mediante una comprensión más amplia, que a su vez sea integradora y dinámica con la realidad.

A diferencia del enfoque clásico que tiende a fragmentar los fenómenos para facilitar el análisis, el pensamiento complejo propone reconocer la interdependencia de las diversas dimensiones que conforman un sistema (Morin, 2003). Desde esta perspectiva, la realidad no puede ser entendida por elementos aislados, sino que debe realizarse por medio de relaciones articuladoras lo cual implica, asumir que los fenómenos no son estáticos ni lineales sino dinámicos, abiertos e influenciados por múltiples factores en constante interacción.

Dentro de los elementos centrales del pensamiento complejo se encuentra la incertidumbre como un elemento constitutivo del conocimiento, siendo esta entendida como una condición inherente a los procesos cognitivos lo que supone un cambio en la búsqueda de la certeza absoluta que promueve el enfoque clásico, por lo que conocer no implica eliminar la incertidumbre sino aprender a pensar dentro de ella.



De igual manera, este enfoque plantea la necesidad de superar la separación entre sujeto y objeto de conocimiento, estableciendo como eje central al sujeto. En consecuencia, implica reconocer que todo conocimiento está mediado por contextos, experiencias y marcos interpretativos cuestionando la objetividad completamente neutral.

El pensamiento complejo también promueve una articulación entre disciplinas, favoreciendo enfoques transdisciplinarios que permitan integrar diversos saberes en la comprensión de fenómenos complejos, por lo cual se busca superar esta fragmentación del conocimiento que viene desde el paradigma clásico, abriendo la posibilidad de construir visiones integrales de la realidad.

Es por ello por lo que el pensamiento complejo no propone reemplazar completamente los aportes de la ciencia clásica sino complementarlos reconociendo su utilidad y sus límites, lo cual constituye un cambio de enfoque que permite abordar fenómenos contemporáneos desde una perspectiva más acorde con su naturaleza multidimensional.

Este giro epistemológico resulta relevante para el análisis de la democracia puesto que este fenómeno se caracteriza por la interacción de múltiples dimensiones políticas, económicas, sociales, culturales y subjetivas que no pueden comprenderse de manera aislada (Innerarity, 2023). En consecuencia, el pensamiento complejo ofrece herramientas conceptuales que permiten superar las limitaciones del paradigma de la simplificación y avanzar hacia una comprensión más integral de los sistemas democráticos (Morin, 2003).

4. Principios del pensamiento complejo y su aplicación a la democracia

El pensamiento complejo, tal como lo plantea Morin (2003), se estructura a partir de diversos principios que permiten comprender la realidad más allá de la lógica de la simplificación, por lo que estos principios no deben entenderse como elementos aislados sino como un conjunto articulado que permite abordar diferentes fenómenos caracterizados por la multidimensionalidad, dinamismo e incertidumbre, de modo que su aplicación al análisis de la democracia no se evidencia solo en la insuficiencia de los enfoques tradicionales, sino que también permite construir una comprensión más integral del fenómeno.

En primer lugar, el principio sistémico plantea que la realidad debe ser entendida como una red de relaciones, en la que los elementos no pueden analizarse de manera independiente sin perder su sentido, por lo que en el caso de la democracia esto implica reconocer que factores políticos, económicos, sociales y culturales no pueden operar de manera separada, sino que se encuentran profundamente interconectados. Por ejemplo, las decisiones políticas no pueden aislarse de sus implicaciones económicas ni de los efectos sociales, lo cual evidencia la necesidad de superar las visiones fragmentadas del paradigma clásico.

El principio hologramático profundiza esta idea puesto que señala que no solo las partes forman el todo, sino que el todo se encuentra inmerso en las partes por lo que en términos democráticos esto significa que el ciudadano no participa únicamente en el sistema, sino que también lo reproduce por medio de sus prácticas y decisiones; de esta manera, la democracia no puede comprenderse únicamente desde la estructura institucional sino desde las dinámicas subjetivas y culturales que la permean.



El principio de retroactividad permite entender que los efectos de un proceso pueden incidir sobre sus propias causas generando dinámicas de retroalimentación, por lo que en el ámbito democrático esto se observa en cómo determinadas políticas públicas impactan la percepción de la ciudadanía lo que, a su vez, modifica las maneras de participación y legitimidad del sistema. Por ejemplo, una política económica que incrementa la desigualdad puede generar desconfianza institucional lo cual puede repercutir en menor participación electoral reconfigurando el sistema político.

El principio de recursividad organizacional complementa esta visión, puesto que plantea que los productos de un sistema son al mismo tiempo productores de aquello que los genera. En la democracia, los ciudadanos construyen un sistema que media su participación el cual a su vez configura las formas de ciudadanía generando hábitos, valores y expectativas por lo que esta relación circular rompe con la lógica lineal del pensamiento clásico y permite comprender la democracia como un proceso constante de transformación.

Respecto al principio de autonomía / dependencia señala que todo sistema posee una organización propia pero al mismo tiempo depende de su entorno, por lo que en el caso de la democracia se estructura a partir de instituciones que le otorgan cierta estabilidad pero su funcionamiento se encuentra condicionado por factores externos como la economía global, cambios culturales y avances tecnológicos, lo cual implica que no puede ser analizada como un sistema cerrado sino como una realidad abierta y en constante interacción con su entorno.

El principio dialógico introduce la idea de que elementos aparentemente opuestos pueden coexistir y ser necesarios para la comprensión de un fenómeno; en el caso de la democracia, esta tensión se manifiesta en la coexistencia de orden y conflicto, estabilidad e inestabilidad que lejos de ser contradictorios son elementos que forman parte de la dinámica propia del sistema democrático, en la medida en que el conflicto y la diversidad constituyen motores de cambio y adaptación.

Finalmente, el principio de reintroducción del sujeto en el conocimiento cuestiona la idea de un observador completamente neutral y en el análisis de la democracia esto implica reconocer al investigador como parte del fenómeno que estudia, lo cual introduce una dimensión reflexiva en el proceso de conocimiento; por lo que esta perspectiva permite problematizar los supuestos desde los cuales se investiga y reconocer al mismo tiempo los límites de la objetividad.

Cabe destacar que estos principios no operan de manera independiente, sino que se encuentran profundamente interrelacionados por lo que la comprensión de la democracia desde el pensamiento complejo implica reconocer no solo la multiplicidad de dimensiones que la constituyen sino también las relaciones dinámicas que se establecen entre ellas. En este sentido la interacción entre factores políticos y económicos no puede entenderse de manera lineal sino como un proceso recursivo en el que ambos influyen mutuamente.

De esta manera, el pensamiento complejo no solo amplía las herramientas analíticas disponibles (Morin, 2003), sino que también transforma la manera en que se concibe la democracia, pasando de una visión reduccionista a una comprensión sistémica, dinámica y multidimensional (Innerarity, 2023).



5. *La democracia como fenómeno multidimensional*

La comprensión de la democracia desde el pensamiento complejo implica superar las visiones reduccionistas que la limitan a su dimensión institucional y reconocerla como un fenómeno multidimensional en el que convergen diversas dimensiones interrelacionadas por lo que la democracia no puede ser entendida únicamente como un conjunto de procedimientos formales, sino como un sistema dinámico en el que interactúan factores políticos, económicos, sociales, culturales y subjetivos.

Generalmente, el estudio de la democracia hace énfasis en las estructuras institucionales tales como los sistemas electorales, la división de poderes o los marcos normativos existentes, que si bien son elementos fundamentales no son suficientes para dar cuenta de la complejidad del fenómeno democrático en la medida en que dejan de lado dimensiones que influyen de manera decisiva en cuanto a su funcionamiento real.

Es por ello que la dimensión política constituye tan solo uno de los componentes del sistema democrático, por lo cual es importante tener presente diferentes ámbitos como el económico, puesto que desempeña un papel crucial en cuanto a la configuración de las posibilidades reales de participación, representación y ejercicio de poder. Asimismo, la distribución de recursos, los niveles de desigualdad y las dinámicas de los mercados influyen de manera directa en las condiciones mediante las cuales los ciudadanos pueden ejercer sus derechos, dejando en evidencia que la democracia no puede analizarse al margen del contexto económico.

Desde una perspectiva compleja, la relación entre política y economía no debe entenderse únicamente como una relación lineal sino como un proceso complementario en el que ambas dimensiones influyen mutuamente, es por ello que las decisiones políticas inciden en las condiciones económicas mientras que estas, a su vez, condicionan las dinámicas de poder, participación y legitimidad del sistema democrático por lo que esta interacción es constante, dejando en evidencia la necesidad de superar las explicaciones simplificadoras que reducen la democracia a una sola dimensión.

De igual manera, la dimensión social propone elementos relacionados con la participación ciudadana, la organización colectiva y las dinámicas de exclusión e inclusión, en consecuencia, factores como la desigualdad social, el acceso a la educación o la distribución de oportunidades inciden de manera directa en la calidad de la democracia configurando escenarios en los que no todos los individuos pueden participar en igualdad de condiciones.

Por otra parte, la dimensión cultural y subjetiva permite comprender cómo las creencias, valores, identidades y emociones influyen en el comportamiento político por lo que la confianza en las instituciones, el sentido de pertenencia y las percepciones sobre la legitimidad del sistema, son aspectos que no pueden ser explicados únicamente desde modelos racionales, sino que requieren una aproximación que integre la complejidad de la experiencia humana.



En el contexto contemporáneo, la dimensión comunicativa adquiere relevancia particular debido al impacto de las tecnologías digitales en la construcción de la opinión pública y de este modo las redes sociales, la circulación de información y los procesos de desinformación configuran un entorno en el que la democracia se transforma de manera constante, incorporando nuevos desafíos para su comprensión y análisis.

Es por ello que estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se encuentran profundamente interrelacionadas, configurando un sistema complejo caracterizado por la interdependencia, retroalimentación y emergencia de fenómenos no lineales, por lo que, en este sentido, la democracia no puede ser comprendida por medio de enfoques fragmentados, sino que requiere una perspectiva que integre la multiplicidad de los factores que la constituyen.

El pensamiento complejo desarrollado por Morin (2003) permite no solo ampliar la comprensión de la democracia sino también replantear los marcos desde los cuales se investiga con el fin de poder incorporar la incertidumbre, la interdependencia y la reflexividad como elementos centrales del análisis.

6. Implicaciones epistemológicas y metodológicas para el estudio de la democracia

La comprensión de la democracia como un fenómeno multidimensional implica necesariamente una revisión de los enfoques epistemológicos y metodológicos desde los cuales se ha abordado su estudio, en la medida en que la realidad democrática se caracteriza por su interdependencia, dinamismo e incertidumbre, los modelos de investigación tradicionales basados en la fragmentación y linealidad, resultan insuficientes para dar cuenta de su complejidad.

En este sentido, el paradigma de la simplificación ha promovido metodologías orientadas a aislar variables, establecer relaciones causales directas y producir explicaciones generalizadas. Si bien estos enfoques han permitido avances importantes, presentan limitaciones significativas cuando se enfrentan a la realidad de fenómenos en los cuales intervienen múltiples dimensiones que se influyen mutuamente; la democracia, por tanto, es un sistema complejo que no puede ser reducido únicamente a un conjunto de variables independientes sin perder elementos fundamentales de su funcionamiento.

Por tanto, desde la perspectiva del pensamiento complejo se hace necesario adoptar nuevos enfoques metodológicos que reconozcan la interacción entre diferentes niveles de análisis en el cual, se incluyan dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales en el mismo marco interpretativo lo cual implica, superar la lógica disciplinar y avanzar hacia enfoques transdisciplinarios que permitan articular distintos saberes en la comprensión de fenómenos complejos.

Asimismo, la incorporación de la incertidumbre como una categoría central que supone el cambio en la forma de concebir la investigación puesto que, en lugar de buscar predicciones exactas, el análisis de la democracia desde la complejidad se orienta a comprender tendencias, dinámicas y posibles escenarios reconociendo que los sistemas sociales no responden a comportamientos lineales ni completamente predecibles.



Otro elemento fundamental consiste en la reintroducción del sujeto en el proceso de conocimiento puesto que el investigador deja de ser un observador externo y neutral para convertirse en un actor que forma parte activa del proceso que se estudia, lo cual implica asumir una postura reflexiva frente al proceso investigativo reconociendo que toda interpretación está mediada por contextos, valores y marcos teóricos.

Es por ello por lo que investigar la democracia desde la complejidad no solo exige nuevas herramientas conceptuales, sino también una transformación en cuanto a la actitud metodológica del investigador ya que se trata de pasar de una lógica de control y predicción a una lógica de comprensión, articulación e interpretación en la cual, el conocimiento se construye como un proceso abierto y en constante revisión.

De este modo las implicaciones metodológicas del pensamiento complejo, no se limitan a la incorporación de nuevas técnicas, sino que suponen una reconfiguración más profunda en la manera en la cual se aborda una realidad, lo que abre este campo al diálogo con enfoques contemporáneos que desde distintas perspectivas han intentado aproximarse a la complejidad de la democracia (Morin, 2003; Innerarity, 2023).

7. *La investigación de la democracia desde la complejidad: articulación crítica de la literatura reciente*

El análisis de la democracia desde el paradigma de la complejidad encuentra en la literatura reciente un respaldo conceptual que pone en evidencia las tensiones existentes entre los enfoques tradicionales y las perspectivas emergentes por lo que, en este sentido, los trabajos revisados permiten identificar un problema común en torno al reconocimiento de la complejidad la cual no siempre se traduce en marcos analíticos capaces de superarla.

En primer lugar, el estudio de la educación, la transdisciplinariedad y la democracia señala que la fragmentación del conocimiento asociada a las lógicas del mercado debilita la formación crítica y llega a limitar la participación democrática (Córdoba, 2022). Es por tanto que este planteamiento resulta especialmente relevante puesto que conecta directamente el paradigma de la simplificación desarrollado en el presente artículo haciendo énfasis en el hecho de que la separación disciplinar no solo afecta la producción del conocimiento, sino también las condiciones mismas de la vida democrática.

Esta problemática se articula con lo planteado en el análisis de los derechos humanos desde la complejidad, donde se evidencia un deterioro en la cultura democrática en contextos marcados por la incertidumbre, desigualdad y los conflictos sociales (Carrillo, 2022), por lo que ambos enfoques coinciden al señalar que las crisis democráticas no pueden ser explicadas desde una única dimensión sino que responden a la interacción de múltiples factores que dejan en evidencia la necesidad de un abordaje complejo.



Por su parte, Salcedo-Peña (2022) en su trabajo sobre cultura política, organización y liderazgo introduce de manera explícita categorías propias del pensamiento complejo tales como la recursividad y la dialógica, al dejar en evidencia que las relaciones sociales no pueden entenderse de manera lineal ni aislada; planteamiento que se complementa con el análisis de Cardozo (2023) sobre la acción política, el cual señala el tránsito desde modelos basados en la racionalidad instrumental hacia enfoques que reconocen la interdependencia de actores y la necesidad de abordajes interdisciplinarios; cabe resaltar que en ambos casos se observa un desplazamiento hacia la complejidad aunque aún persisten elementos del paradigma clásico en la forma de abordar los problemas actuales.

Esta tensión, se hace aún más evidente en la reflexión de Innerarity (2023) sobre complejidad y democracia, quien plantea que uno de los principales desafíos contemporáneos radica en la incapacidad de las instituciones para gestionar entornos que se caracterizan por la incertidumbre, la no linealidad y la emergencia de los imprevistos, por lo que se expone que no existe únicamente una crisis de gestión sino también de comprensión, en la medida en que los marcos conceptuales tradicionales resultan insuficientes para dar cuenta de la realidad.

Al articular estos aportes, se evidencia que la democracia contemporánea enfrenta un doble desafío como lo son el superar la fragmentación del conocimiento señalada por Córdoba y Carrillo y por el otro lado avanzar hacia modelos analíticos que sean capaces de integrar la recursividad, la interdependencia y la incertidumbre como lo plantean Salcedo-Peña (2022), Cardozo (2023) e Innerarity (2023).

Por tanto, desde una perspectiva como investigador esta revisión, permite reconocer que el estudio de la democracia no puede limitarse únicamente a la aplicación de los modelos teóricos predeterminados, sino que exige posturas críticas reflexivas que integren diversas dimensiones y reconozca la participación del sujeto en la construcción del conocimiento; por lo que en este sentido el pensamiento complejo no solo ofrece el marco teórico más adecuado, sino que también implica una profunda transformación en la forma como se investiga en la medida en que invita a cuestionar los supuestos desde los cuales se construye el análisis.

En consecuencia, la investigación de la democracia desde la complejidad no debe entenderse únicamente como una ampliación del objeto de estudio, sino como un cambio epistemológico orientado a articular saberes, asumir la incertidumbre y comprender la realidad de su carácter multidimensional.



Conclusiones

El desarrollo del presente artículo ha permitido evidenciar que el paradigma científico clásico, que se fundamenta en la reducción, disyunción y búsqueda de certezas, aunque ha sido determinante para la consolidación del conocimiento moderno, resulta insuficiente para comprender fenómenos complejos tales como la democracia. Esta insuficiencia no radica únicamente en cuestiones metodológicas sino en la concepción ontológica de la realidad que privilegia la estabilidad, linealidad y previsibilidad, dejando de lado la naturaleza dinámica, interdependiente e incierta de los sistemas sociales.

Es por ello que la democracia no puede ser comprendida como un sistema cerrado ni como un conjunto de procedimientos formales, sino como un fenómeno complejo en el que convergen diversas dimensiones de tipo políticas, económicas, sociales, culturales y subjetivas, que interactúan de manera consciente y no lineal, en consecuencia esta interacción genera dinámicas emergentes que no pueden ser anticipadas desde modelos simplificadores, lo que deja en evidencia la necesidad de replantear los marcos epistemológicos desde los cuales se aborda su estudio.

En tanto, el pensamiento complejo ofrece en este contexto una alternativa que no pretende sustituir el conocimiento científico clásico sino ampliarlo y contextualizarlo, por lo que, a partir de principios como la recursividad, la dialógica y la interdependencia sistémica se hace posible comprender la democracia como un proceso abierto, en permanente construcción, en el que el orden y desorden coexisten y donde la incertidumbre no se considera una anomalía sino una condición inherente.

De igual manera, por medio de la revisión de literatura se ha podido identificar una tensión persistente entre el reconocimiento de la complejidad y la permanencia de enfoques simplificadores en la práctica investigativa, lo cual refleja no solo una transición incompleta entre paradigmas sino también la dificultad de traducir los principios de la complejidad en herramientas metodológicas concretas que permitan abordar los fenómenos sociales en toda su multidimensionalidad.

Desde una perspectiva reflexiva, resulta, por tanto, fundamental reconocer que el conocimiento sobre la democracia no es generado desde una posición neutral, sino que el investigador forma parte del sistema que estudia, y sus marcos interpretativos influyen en la construcción del análisis, por lo que esta reintroducción del sujeto en el conocimiento no debilita la rigurosidad científica, sino que la redefine al hacer explícitos los límites y condiciones desde los cuales se produce el saber.

En este contexto, la adopción del pensamiento complejo implica no solo un cambio en los marcos teóricos sino también una transformación en la actitud epistemológica del investigador, puesto que pensar la democracia desde la complejidad supone aceptar la imposibilidad de alcanzar explicaciones definitivas, asumir la incertidumbre como parte del proceso de conocimiento y abrir el análisis a la interacción de múltiples dimensiones.



A partir de lo anterior, surgen nuevas preguntas que orientan futuras líneas de investigación tales como ¿Cómo construir metodologías capaces de abordar la complejidad sin llegar a reducirla? ¿De qué manera pueden las instituciones democráticas adaptarse a contextos caracterizados por la incertidumbre en emergencia de fenómenos no previsibles? ¿Cómo articular de manera efectiva las dimensiones económicas, políticas y culturales en el análisis de la democracia sin caer en fragmentaciones analíticas?

En consecuencia, de ello el tránsito hacia un paradigma de la complejidad no debe entenderse como un reemplazo del conocimiento previo, sino como una reconfiguración de la manera en que se concibe la realidad y se produce el conocimiento; la democracia, en tanto fenómeno complejo no exige ser simplificada para ser comprendida sino pensada desde su propia complejidad.

Finalmente, más que ofrecer respuestas definitivas el presente artículo propone una forma diferente de aproximarse a la realidad, una manera que reconoce la interdependencia, asume la incertidumbre y entiende el conocimiento como un proceso abierto. En este sentido el desafío no consiste en reducir la complejidad de la democracia, sino en desarrollar un pensamiento capaz de habitarla, interpretarla y transformarla.

Declaraciones

Conflicto de intereses: los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Aspectos éticos y uso de IA: los autores declaran hacer uso ético de la inteligencia artificial.

Contribución de autores (CRediT)

Autora: conceptualización, metodología, redacción; borrador original; Análisis formal, visualización, redacción, revisión y edición.



Referencias

- Cardozo, N. D. (2023). Acción pública y complejidad: Un recorrido a través de las ideas de conocimiento y racionalidad. *Complejidad*, 57. https://www.researchgate.net/profile/Miguel-Gutierrez-58/publication/377078228_Generacion_de_capacidades_desde_la_complejidad_Una_lectura_de_los_desafios_y_condicionantes_de_nuestro_futuro_comun/links/659457080bb2c7472b2c4585/Generacion-de-capacidades-desde-la-complejidad-Una-lectura-de-los-desafios-y-condicionantes-de-nuestro-futuro-comun.pdf#page=57
- Carrillo, F. R. Pacificación, democracia y desafíos de la complejidad. Algunos dilemas de los procesos de justicia transicional. *EL ASADIO CONTEMPORÁNEO A LOS DERECHOS HUMANOS*, 161. <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/dbbbf463-1784-413e-b35d-d575844f7807/content#page=161>
- Córdoba, M. E. (2022). Transdisciplinariedad en los Estudios Generales para la Praxis de la Democracia. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), 8-18. <https://cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/440>
- Delgado, Carlos (2011). Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber. La Habana: Acuario. https://doctoradopensamientocomplejo.campusmultiversidad.org/pluginfile.php/603/mod_resource/content/5/Delgado%20Carlos%20Hacia%20un%20nuevo%20saber%20fragmento%20l.pdf
- Descartes, R. (2024). *Discurso sobre el método* (Vol. 4). Minerva Heritage Press. <https://ia801302.us.archive.org/24/items/descartes-rene-discurso-del-metodo/Descartes%2C%20Ren%C3%A9%20-%20Discurso%20del%20m%C3%A9todo.pdf>
- Hernández, F., & Salgado, S. (2010). El racionalismo de Descartes: La preocupación por el método. *DUERERÍAS-Cuadernos de Filosofía*, 1-19. https://doctoradopensamientocomplejo.campusmultiversidad.org/pluginfile.php/596/mod_resource/content/6/1%20HernaCC%81ndez%20y%20Salgado%20El%20racionalismo%20de%20Descartes.pdf
- Hessen, J., Gaos, J., & Romero, F. (1981). *Teoría del conocimiento* (pp. 06-2023). Espasa-Calpe. https://trabajosocialucen.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/hessen_johannes-teoria_del_conocimiento_pdf-1.pdf
- Innerarity, D. (2023). Complejidad y democracia. *Paradigma*, 4-9. <https://cadmus.eui.eu/entities/publication/fa637825-9a14-5d3b-9d2c-a471bd0d85e3>
- Maldonado Castañeda, C. E. (2012). *Derivas de complejidad: fundamentos científicos y filosóficos*. Editorial Universidad del Rosario. <https://pensamientocomplejo.org/mdocs-posts/maldonado-derivas-de-complejidad/>
- Morin, E., & Pakman, M. (2003). Introducción al pensamiento complejo. <https://campus.unirep.edu.ec/pruebas/files/curseconten/constructivismo/recursos/documentos/u1doc1.pdf>



- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos. https://doctoradopensamientocomplejo.campusmultiversidad.org/pluginfile.php/599/mod_resource/content/5/Morin%20Edgar%20Ciencia%20con%20Consciencia.pdf
- Morin, E., & Sánchez, A. (2002). El método II: La vida de la vida. https://doctoradopensamientocomplejo.campusmultiversidad.org/pluginfile.php/600/mod_resource/content/6/Edgar%20Morin%20El%20Metodo%20II%20Programa%20y%20estrategia%20pags%20263%20a%20la%20276.pdf
- Morin, E. (1991). El método IV: Las ideas. https://doctoradopensamientocomplejo.campusmultiversidad.org/pluginfile.php/601/mod_resource/content/8/7%20Edgar%20Morin%20El%20M%C3%A9todo%20IV%20pags%2016-244%20.pdf
- Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Siglo XXI Editores México. <https://paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/5880/Asignaturas/1876/Archivo2.4538.pdf>
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta. *Buenos Aires: Nueva Visión*, 22. https://www.academia.edu/download/57296848/La_cabeza_bien_puesta_-_Edgar_Morin-1.pdf
- Olivé, L. (2013). La Estructura de las Revoluciones Científicas: cincuenta años. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 8(22), 133-151. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-00132013000100008&script=sci_arttext
- Romero Pérez, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/modelos-cient%C3%ADficos-y-conocimiento-educativo.pdf>
- Salcedo-Peña, J. B. (2022). Cultura política, cultura organizacional y liderazgo gerencial desde la perspectiva de la complejidad. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 10(2), 81-87. https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/cultura_politica_cultura_organizacional_y_liderazgo_gerencial_de



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

La hermenéutica: reflexión sobre su historia y aportes a la construcción de escenarios de paz

Hermeneutics: reflection on its history and contributions to the construction of peace scenarios

A hermenêutica: reflexão sobre sua história e contribuições para a construção de cenários de paz

Luis Juan Carlos García-Noguera

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

<https://orcid.org/0000-0002-8004-0293>

luisjuancarlos@gmail.com

Bogotá, Colombia

Encuentre este artículo en

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/index>

Para citar este artículo To cite this article

Para citar este artículo:

García-Noguera, L. J. C. (2026). La hermenéutica: reflexión sobre su historia y aportes a la construcción de escenarios de paz. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 129-144. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.129-144>

Recibido/Received/Recebido:

04 - 03 - 2026

Aceptado/Accepted/Aceito:

12 - 04 - 2026

Publicado/Published/Publicado:

26 - 06 - 2026

Artículo de investigación

Research Article
Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses:

El autor ha declarado que no existen intereses en competencia



Resumen

La hermenéutica constituye un método de investigación filosófica con profundas implicaciones en la comprensión e interpretación de la información, símbolos e imágenes que la realidad presenta al sujeto. En el contexto actual, posee una alta incidencia en la gestión de escenarios de paz, los cuales están cargados de discursos con un fuerte peso emocional y político que afecta el ejercicio de la ciudadanía. El objetivo de este artículo de reflexión es analizar la evolución histórica de esta disciplina y sus aportes conceptuales a la resolución de conflictos. La metodología empleada corresponde a una revisión crítica y documental de corte cualitativo y hermenéutico, centrada en la ontologización de Heidegger, la fenomenología de Gadamer y la hermenéutica de la acción de Ricoeur. El principal aporte reflexivo de este análisis demuestra que el estudio de la evolución histórica del campo permite evidenciar su utilidad práctica en el diseño de entornos pacíficos. Se concluye que la interpretación de la realidad opera como un acto existencial enmarcado en el diálogo dialéctico, lo que propicia la apertura del Dasein, el desarrollo de espacios de autorreflexión y el empoderamiento de las comunidades a través de la paz territorial.

Palabras clave: hermenéutica; experiencia humana; paz territorial; diálogo crítico; sentido; texto.



Abstract

Hermeneutics constitutes a philosophical research method with profound implications for the understanding and interpretation of information, symbols, and images presented by reality to the subject. In the current context, it has a high incidence in the management of peace scenarios, which are loaded with discourses carrying a strong emotional and political weight that affects the exercise of citizenship. The objective of this reflection article is to analyze the historical evolution of this discipline and its conceptual contributions to conflict resolution. The methodology employed corresponds to a critical and documentary review of a qualitative and hermeneutical nature, focusing on Heidegger's ontologization, Gadamer's phenomenology, and Ricoeur's hermeneutics of action. The main reflective contribution of this analysis demonstrates that studying the historical evolution of the field highlights its practical utility in designing peaceful environments. It is concluded that the interpretation of reality operates as an existential act framed in dialectical dialogue, fostering the opening of Dasein, the development of spaces for self-reflection, and the empowerment of communities through territorial peace.

Keywords: hermeneutics; human experience; territorial peace; critical dialogue; sense; text.

Resumo

A hermenêutica constitui um método de investigação filosófica com profundas implicações na compreensão e interpretação da informação, dos símbolos e das imagens que a realidade apresenta ao sujeito. No contexto atual, possui uma elevada incidência na gestão de cenários de paz, os quais estão carregados de discursos com um forte peso emocional e político que afeta o exercício da cidadania. O objetivo deste artigo de reflexão é analisar a evolução histórica desta disciplina e as suas contribuições conceituais para a resolução de conflitos. A metodologia utilizada corresponde a uma revisão crítica e documental de natureza qualitativa e hermenêutica, centrada na ontologização de Heidegger, na fenomenologia de Gadamer e na hermenêutica da ação de Ricoeur. A principal contribuição reflexiva desta análise demonstra que o estudo da evolução histórica do campo permite evidenciar a sua utilidade prática na concepção de ambientes pacíficos. Conclui-se que a interpretação da realidade opera como um ato existencial enquadrado no diálogo dialético, propiciando a abertura do Dasein, o desenvolvimento de espaços de autorreflexão e o empoderamento das comunidades através da paz territorial.

Palavras-chave: hermenêutica; experiência humana; paz territorial; diálogo crítico; sentido; texto.



Introducción

La interpretación actual de la hermenéutica se vincula al escenario de la posmodernidad, donde se tiende a considerar que no existen verdades absolutas ni paradigmas que limiten al sujeto. En este contexto, al quedar todo supeditado a la interpretación, la disciplina se sitúa en un escenario de relativismo objeto de profundos cuestionamientos (Grondin, 2008). Esto ocurre porque se suele relegar el alcance e importancia de la hermenéutica en la verificación de los componentes normativos que garantizan la construcción de la verdad.

Al respecto, Grondin (2008) enmarca la evolución histórica de la hermenéutica en tres etapas: la fase clásica, donde es vista como el arte de la interpretación; la etapa donde Dilthey la enriquece al considerar su aporte a las ciencias del espíritu; y la perspectiva contemporánea, que la concibe como una filosofía universal de la interpretación (García-Noguera y Vásquez, 2022). Este tránsito nos permite aproximarnos al desarrollo de la disciplina desde un enfoque centrado en el abordaje metodológico hacia uno estructurado desde la postura crítica, desplegada a través de apreciaciones filosóficas construidas desde la globalidad (Bleicher, 2017).

Bajo esta consideración, en su primera etapa, la hermenéutica se consideraba un recurso valioso para la exégesis de textos clásicos; un método de comprensión aplicado principalmente a documentos religiosos y normativos, desarrollado mediante reglas que garantizaban una interpretación adecuada (Grondin, 2008). Esta situación posee una clara relevancia social por el significado que dichos escritos tienen para las personas y las comunidades. Sin embargo, no dimensionaba el alcance de la materia en otros campos del conocimiento (Alvarado, 2023), cumpliendo un rol meramente auxiliar en los procesos interpretativos, con una meritoria pero precaria y limitada proyección (Pojman, 2022).

En la etapa de expansión, a partir de los aportes de Dilthey (2015), la hermenéutica comenzó a valorarse como un recurso metodológico para la interpretación de textos desarrollados por las ciencias del espíritu que comprenden la vida humana. Esto expandió su horizonte de aplicabilidad, sirviendo como un recurso útil para verificar el rigor normativo exigido en los textos desarrollados a partir del estudio de la experiencia humana (Grondin, 2008). Este aspecto trasciende dentro del escenario de las ciencias humanas, aunque en ese momento seguía limitando su puesta en práctica en otros contextos (De la Hoz-Reyes y Aníbal, 2024).



En su etapa más reciente, la hermenéutica alcanza un estatus global al ser considerada un recurso capaz de contribuir a todas las formas de interpretación. Esta mirada universal supera la limitante de las ciencias del espíritu sin dejar de ser objeto de interés (Grondin, 2008). Desde esta perspectiva, la disciplina cumple un papel fundamental para lograr comprender e interpretar los diversos textos desde los cuales se expresa el ser humano en la contemporaneidad (Grondin, 2008). De igual manera, es importante considerar que este proceso evolutivo comprende las discusiones dadas alrededor de la hermenéutica vista desde los textos clásicos o desde la existencia misma (Avila, 2023).

Frente a las corrientes que reducen la hermenéutica a un relativismo posmoderno, este artículo sostiene que la articulación crítica de la ontología, la fenomenología y la acción lingüística constituye un marco normativo riguroso y práctico, capaz de dotar de sentido y sostenibilidad a las iniciativas locales de convivencia dentro del enfoque de la paz territorial.

1. La ontologización de la hermenéutica: una aproximación a la comprensión de la existencia humana propuesta por Heidegger

La hermenéutica, considerada en sus inicios como un recurso auxiliar para descifrar textos sagrados o normativos, experimentó una transformación radical a lo largo de su historia. El paso decisivo hacia su concepción actual se consolidó en el siglo XX, cuando dejó de ser un simple método técnico de interpretación para convertirse en una filosofía universal centrada en la comprensión de la existencia misma.

Es precisamente en esta etapa de madurez filosófica donde se sitúa el aporte de Heidegger (2019). Su propuesta introduce un giro existencial que desplaza el foco de atención desde la interpretación del texto escrito hacia el análisis del Dasein (la existencia humana situada en el mundo) en su dimensión fáctica. De este modo, la hermenéutica adquiere un carácter profundamente ontológico, transformándose en una herramienta crítica para examinar las condiciones reales, históricas y cotidianas en las que el ser humano construye su sentido de la realidad.

En ese orden de ideas, este enfoque se erige como una filosofía de la comprensión orientada a descifrar lo que se presenta de manera explícita e implícita en los textos y las vivencias, rescatando la subjetividad histórica desde la cual se expresan las comunidades (Grondin, 2008). Esta perspectiva fundamenta su dimensión ontológica a partir del giro teórico propuesto por Heidegger (2019), donde se plantea enmarcar la hermenéutica en el estudio del ser, el cual “no puede ser concebido como un ente” (Heidegger, 2019, p. 14). El ser es visto desde su existencia situada en el mundo, señalando que “a este ente que somos en cada caso nosotros mismos, y que, entre otras cosas, tiene esa posibilidad de ser que es el preguntar, lo designamos con el término Dasein” (p. 18).



Esta comprensión resulta fundamental en los escenarios de construcción de paz, donde las dinámicas de la violencia armada tienden históricamente a cosificar al sujeto, limitando la comprensión de su existencia y su facticidad temporal e histórica. Ello deja ver un ejercicio interpretativo enmarcado en la existencia del sujeto en el mundo, considerando su temporalidad histórica y las construcciones culturales como el lenguaje. Bajo esta perspectiva, el mundo se constituye como el lugar al que pertenece el sujeto y donde se desarrolla su proceso de interpretación, lo cual evidencia la relación que establece el ser con el espacio de la realidad que habita, desde donde construye subjetividades y significados (Malpas, 2022).

En ese sentido, el estudio del ser se convierte en el centro de la reflexión hermenéutica, la cual está sujeta a la "originariedad y autenticidad del haber previo en que el existir en cuanto tal (vivir fáctico) se halle situado" (Heidegger, 2019, p. 104). Esto resalta la importancia del haber previo en la construcción de una hermenéutica del Dasein. Bajo esa consideración, la existencia actual del hombre está compuesta por un conjunto de experiencias previas originales y auténticas, no idealizadas, que representan actos de estar en el mundo. Al imprimirle un carácter fáctico, estas experiencias son retomadas dentro del abordaje del Dasein.

Por lo tanto, se considera que la pregunta por el ser, abordada desde la ontología hermenéutica, permite la comprensión del Dasein. De este modo se superan aquellas perspectivas que lo cosifican como un ente y que restringen la comprensión de su existencia. Por ello, Heidegger (2019) señala que "el Dasein se comprende siempre a sí mismo desde su existencia, desde una posibilidad de sí mismo: de ser sí mismo o de no serlo" (p. 23), lo cual lleva a considerar que el Dasein se construye continuamente en el pasado, presente y futuro.

Con relación a la hermenéutica de la facticidad, esta comprende un enfoque que transforma la mirada clásica al buscar que "el existir se vea en el campo temático del análisis de manera más expresa que hasta ahora" (Heidegger, 2020, p. 104). Se busca de esta manera que "el existir mismo pueda sacar a la luz determinadas características de ser propias correspondientes a los rasgos principales hallados en la indagación hermenéutica" (Heidegger, 2020, p. 104), situación que aborda al Dasein en el escenario fáctico del mundo.

En esta apuesta ontológica, la hermenéutica trasciende su concepción clásica como un método normativo y rígido dedicado a descifrar textos sagrados o legales (Grondin, 2008). Al hacerlo, supera aquel rol meramente auxiliar y de proyección limitada que caracterizó a sus primeras etapas interpretativas (García-Noguera y Pedrozo, 2024).

En esa lógica, esta nueva mirada de la ontología desde la hermenéutica del ser "hunde sus raíces en el fenómeno del tiempo correctamente visto y explicitado" (Heidegger, 2019, p. 29). Esta situación se ve reflejada en la temporalidad del Dasein dentro del escenario histórico y cultural del mundo, considerando que, "en su ser fáctico, el Dasein es siempre como y 'lo que' ya ha sido" (Heidegger, 2019, p. 30), siendo de esta manera un hecho dinámico que tiene en cuenta los distintos momentos en los que se desarrolla la existencia del ser dentro del mundo que le da forma. Esta situación se puede considerar de gran relevancia, pues resume su carácter dinámico construido desde la interacción que se establece en el mundo, comprendiendo situaciones y posibilidades que enriquecen las experiencias del ser (Tovar, 2022).



En definitiva, esta ontología, vista desde la hermenéutica del ser, adquiere un rol conclusivo en la comprensión e interpretación del Dasein; es precisamente a través de este enfoque que se facilita su análisis, considerando los distintos momentos que le dan forma a la existencia temporal e histórica del ser. Vista de esa manera, el giro filosófico de la hermenéutica con Heidegger (2019) no solo amplía el horizonte disciplinar, sino que también la lleva a considerar su aporte a la comprensión de la ontología del ser.

Esto se logra a partir de la reflexión sobre el Dasein, atendiendo a la existencia del ser en el mundo donde construye su facticidad, tomando en cuenta las diversas situaciones, limitaciones y oportunidades que pueden presentarse para su desarrollo. De igual manera, la ontología desde la mirada de Heidegger (2019), concebida como una ontología del Dasein, tiene en cuenta el alcance que la pregunta por el ser puede tener en la consideración hermenéutica de la existencia, construyendo una reflexión a partir de la expresión del ser en el mundo que aporta sustancialmente a su comprensión (Sáenz, 2023).

Bajo esa consideración, es posible señalar que la hermenéutica desarrollada por Heidegger (2019) contribuye a la construcción de escenarios de paz al convertirse en un valioso recurso para la comprensión e interpretación de la existencia. Esta dimensión va mucho más allá de la aplicación de la hermenéutica como un método filosófico que facilitaba la comprensión de algunos textos de forma aislada. Desde esa mirada, el concepto de Dasein desarrollado por Heidegger (2019) facilita el abordaje de la existencia humana en el mundo, lo cual lleva a considerar su alcance ontológico a partir de una profunda reflexión sobre el ser que atiende a variables históricas, culturales y temporales, ligadas a una responsabilidad existencial (Portela et al., 2024).

Finalmente, es importante considerar que el abordaje del Dasein permite reflexionar de manera crítica sobre la existencia, no vista como algo aislado, sino como una realidad viva en el mundo. Esto fundamenta su desarrollo continuo a futuro a partir del diálogo y la coexistencia pacífica, superando consideraciones cargadas de prejuicios (Betancur-Giraldo et al., 2021).

2. La experiencia hermenéutica en Gadamer: construcción y fusión de horizontes interpretativos desde la fenomenología

La construcción de la experiencia hermenéutica es un proceso histórico y simbólico enmarcado en la tradición y la cultura. Bajo esta consideración, dicha experiencia lleva al sujeto a construir horizontes interpretativos que le permiten, mediante la interacción con los textos que le presenta su realidad, desarrollar procesos de comprensión con los cuales edifica un sentido propio de las cosas. En este escenario, la tradición hermenéutica se consolida como un proceso singular e individual que no se puede generalizar.



Este dinamismo contribuye directamente a la construcción de escenarios de paz, en la medida en que provoca un diálogo crítico que conduce al desarrollo de una objetividad compartida en la interpretación de la realidad (Cruz, 2025). Tal como se evidencia en el estudio de la filosofía medieval, donde la exclusión histórica del papel de la mujer o de los aportes islámicos demuestra las tensiones de un horizonte cerrado, la práctica hermenéutica actual exige una fusión de horizontes que considere tanto el punto de vista propio como el de los demás (Minaya, 2021). En dicho proceso convergen múltiples variables, tales como el trasfondo histórico sobre el cual se edifica la interpretación, el contexto de desarrollo de la experiencia, la historia de vida del sujeto, los textos que estructuran su horizonte inicial, los símbolos culturales circundantes y las motivaciones particulares al abordar la realidad. Por lo tanto, la experiencia hermenéutica en la fenomenología de Gadamer (2002) se encuentra directamente enmarcada en la construcción y fusión de estos horizontes conceptuales, lo cual tiene profundas implicaciones en la manera en que el ser humano interpreta su entorno y la forma como se abre a la interpretación de los otros (Risser, 2020).

En ese orden de ideas, en la experiencia hermenéutica, la tradición es un elemento básico en la construcción de los prejuicios con los que el intérprete realiza la comprensión hermenéutica de los textos. Bajo esa mirada, está cargada de elementos identitarios, heredados y generacionales, que dan forma a la edificación de un horizonte interpretativo, el cual constituye la interpretación inicial con la que se participa del ciclo hermenéutico. Bajo esa consideración, se puede señalar que su alcance hermenéutico inicial es básico o poco elaborado, provocando tensiones en la interacción que se establece con los textos, las cuales solo pueden ser solucionadas en la medida en que se asume una crítica de su validez y se permite su avance interpretativo. Por ello, se puede llegar a considerar que la tradición es el punto de partida o referencia con el que el intérprete construye un sentido de su realidad.

En ese mismo sentido, el prejuicio, considerado como la información inicial, el punto de partida o la noción previa elaborada por el intérprete en su historia de vida, cargado de tradición y elementos simbólicos, tiene una importancia trascendental en el desarrollo de la experiencia hermenéutica, porque permea el horizonte interpretativo que se ha construido. Desde esa consideración, en la hermenéutica fenomenológica de Gadamer (2002), estos elementos se van revisando de manera progresiva, considerando el objeto de estudio como un todo y las partes que lo componen. Esta situación lleva al intérprete a revisar la validez de los prejuicios que constituyen su horizonte interpretativo. Bajo esa premisa, los prejuicios van evolucionando hacia una nueva comprensión más elaborada y enriquecida, con nuevos elementos de análisis que se materializan en avances en su horizonte interpretativo. Así se desarrolla una interpretación más objetiva, derivada del diálogo y la interacción desarrollados, porque “el que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él” (Gadamer, 2002, p. 335). Visto de esa manera, es posible afirmar que el prejuicio tiene un alcance significativo en la construcción de la experiencia, siendo su abordaje desde una perspectiva crítica lo que puede permitir o limitar la evolución de la interpretación para avanzar hacia la objetividad.



También, dentro de la experiencia hermenéutica al considerar la verdad, la objetividad y la subjetividad según la idea de juego y experiencia del arte, es importante considerar que este proceso activo lleva a tener en cuenta la evolución que se da en el intérprete en la medida en que participa en el juego y desarrolla un proceso de comprensión. Este ejercicio lo conduce a un diálogo de sus prejuicios con el texto objeto de estudio y a las transformaciones que se van dando en el sentido que se construye de la realidad. Desde esta perspectiva, la verdad hermenéutica es el resultado del proceso de interpretación activo que ha desarrollado el intérprete a través de la experiencia desplegada en la interacción con su horizonte de interpretación y el texto que se le presenta. Lo cual puede llevar a afirmar que tiene un alcance significativo en el desarrollo de la hermenéutica de la comprensión, donde más que buscar verdades objetivas enmarcadas en juicios soportados en evidencias, como sucede en la investigación científica, se construye desde la resignificación crítica de los prejuicios y el desarrollo de una interpretación más objetiva que permite una elaboración más profunda y rica del sentido de la realidad en el cual se desenvuelve el intérprete, “al sostener que la comprensión no es sino la aplicación de un sentido al presente” (Grondin, 2008, p. 84).

Desde esa misma mirada, la objetividad y la subjetividad en Gadamer (2002) son procesos que se deben comprender desde su perspectiva hermenéutica fenomenológica, porque no atienden a una consideración con el carácter epistemológico propio de la investigación científica y la construcción de la ciencia. Desde esa lógica, en el proceso de la experiencia hermenéutica, la objetividad es un proceso que se desarrolla en el intérprete al alcanzar una comprensión profunda del texto derivada del diálogo establecido entre sus prejuicios y la información que este le presenta. Por ello, es un ejercicio que se da desde la experiencia hermenéutica con un alcance profundo en la construcción del sentido, “pues toda revisión del primer proyecto estriba en la posibilidad de anticipar un nuevo proyecto de sentido” (Gadamer, 2002, p. 333), considerando que los prejuicios que dan forma a la subjetividad pueden ser revisados críticamente. Se asume así una postura no neutral frente a la tradición dentro del círculo hermenéutico en el cual se desarrolla una interpretación más elaborada, pero que sigue siendo objeto de trabajo atendiendo al contexto histórico en el cual se despliega (Rodríguez, 2023).

Vista desde esa perspectiva, la hermenéutica fenomenológica de Gadamer (2002) se puede considerar como una propuesta filosófica de gran alcance dentro de la fundamentación actual de la disciplina, con un profundo impacto en la valoración de la tradición y los prejuicios, y su desarrollo dentro del círculo hermenéutico; un ejercicio que no es acabado y que resulta útil para desarrollar una interpretación más objetiva de los textos de acuerdo con las características cambiantes del contexto histórico. Desde esa apuesta, se produce la fusión del horizonte interpretativo considerando el horizonte inicial cargado de precomprensiones y el horizonte que los textos permiten al intérprete al interactuar con ellos, estableciendo un diálogo dialéctico permeado por el lenguaje que lleva a la revisión de la experiencia hermenéutica.



Esto lo podemos ver, por ejemplo, en los estudiantes de filosofía, quienes producto de la tradición han desarrollado unos prejuicios sobre las etapas de la filosofía o los filósofos, pero que al estudiar a profundidad este saber se encuentran con textos que los llevan a cuestionar críticamente su horizonte de interpretación, desarrollando una interpretación más ajustada a la evolución de la disciplina (García-Noguera et al., 2024). Esto se evidencia en el estudio de la filosofía medieval, la cual no solo omitía el papel de la mujer en ese escenario, sino también el desarrollo del pensamiento filosófico impulsado por los aportes de la tradición islámica.

En conclusión, la experiencia hermenéutica cargada de precomprensiones desarrolladas desde la tradición y los prejuicios es un proceso que, en la hermenéutica fenomenológica de Gadamer, contribuye a la construcción de escenarios de paz. Ello es posible porque permite considerar su evolución dentro del círculo hermenéutico a través de la fusión de horizontes, considerando el propio y el de los demás (Minaya, 2021), en la medida en que se provoca un diálogo crítico que la lleva al desarrollo de una objetividad en la interpretación del sentido de la realidad, con mayor apertura, más profunda, mejor acabada y con una comprensión mutua, pero que sigue siendo objeto de reflexión, enriqueciendo un horizonte común (Cruz, 2025).

Por ello, no es un ejercicio finalizado, sino que, por el contrario, sigue siendo una oportunidad de revisión de la subjetividad en la construcción de la paz (Dueñas et al., 2022). Esto es especialmente relevante en la subjetividad que los individuos configuran en escenarios de conflicto, la cual permea sus maneras de ser, de expresarse socialmente y de interpretar el mundo que los rodea.

Esta condición incide directamente en la forma como se fundamenta la comprensión de la realidad, vista como un espacio compartido donde es posible la coexistencia de los sujetos (Contreras-Garzón, 2025). Bajo esta perspectiva, se concibe la paz desde el enfoque de la paz territorial, donde el diálogo hermenéutico permite a los actores locales adelantar acciones de cocreación que incidan en el abordaje de los conflictos y en la gestión de apuestas de transformación de su entorno. Asimismo, este ejercicio facilita el establecimiento de canales de interlocución con el Estado y la organización de procesos de gobernanza y liderazgo local; procesos que, en última instancia, empoderan a las comunidades en la construcción de un nuevo imaginario moral de la paz fundamentado en prácticas de resiliencia, reconciliación, memoria histórica y justicia transicional.

En el marco del posconflicto, este diálogo dialéctico se traduce en escenarios de paz territorial, donde las comunidades afectadas utilizan la resignificación de sus propios prejuicios e historias de vida para desmontar narrativas de violencia armada, permitiendo la cocreación de nuevos acuerdos de coexistencia pacífica.



3. Paul Ricoeur: una apuesta hermenéutica que vincula el texto y la experiencia del ser humano, desde la interpretación, la narración y la identidad.

La hermenéutica de Paul Ricoeur, filósofo contemporáneo con Hans-Georg Gadamer, representa en los siglos XX y XXI un desarrollo que configura nuevas relaciones de la hermenéutica con la fenomenología, teniendo en cuenta los vínculos que se pueden establecer entre la interpretación de los textos y narraciones, y las vivencias del ser humano cargadas de elementos y configuraciones del tiempo y la realidad en la cual se desarrollan.

Desde esa mirada, Ricoeur (2018) propone a la filosofía un nuevo escenario epistemológico en el cual se cuestionan los límites trazados en las apuestas conceptuales de Gadamer. Asimismo, establece un nuevo horizonte de sentido frente a la comprensión de la experiencia humana al retomar la lectura hermenéutica de las narraciones y las interpretaciones, lo que configura los desarrollos alcanzados por la identidad del sujeto.

Por ello, la hermenéutica desarrollada por Ricoeur (2018) desarrolla un profundo aporte a la comprensión del ser humano teniendo en cuenta la interpretación de sus experiencias. Esta situación se puede considerar que representa un nuevo paradigma de comprensión en las ciencias humanas, problematiza los límites propuestos por Gadamer y desarrolla un nuevo escenario de comprensión de las narraciones y la identidad.

Esta situación en la filosofía contemporánea representa un aporte de la hermenéutica a la comprensión e interpretación del lenguaje y sus implicaciones en el escenario de lo ético. Esto se evidencia de forma especial en sus reflexiones con relación a la justicia, lo que puede hacer un aporte significativo a las consideraciones de la justicia transicional en el marco del posconflicto, al valorar las relaciones desarrolladas entre víctima y victimario: dos seres humanos con interpretaciones hermenéuticas contrarias de la realidad (Fiasse, 2021).

Bajo esa consideración, esta perspectiva realiza un valioso aporte a la expansión y evolución de las ciencias humanas. Al incorporar la hermenéutica, demuestra la contribución que este método de comprensión, análisis e interpretación puede hacer a la experiencia humana. Dicho proceso se despliega a partir de la vida y los textos que, al sistematizar una gran riqueza cultural, se convierten en objeto de estudio. Bajo ese horizonte de sentido, las vivencias, cartas, diarios y demás experiencias y documentos personales tienen cosas que decir de lo vivido por los sujetos; son objeto de interpretación que pueden develar su identidad, dejando ver de manera visible lo que permea la experiencia de vida del sujeto y sus propósitos (Prieto, 2024).

Estas configuraciones adquieren un significado trascendental al articularse con la justicia transicional en el marco del posconflicto, pues permiten valorar las relaciones y los testimonios desarrollados entre víctima y victimario a través de interpretaciones que ética y metodológicamente deconstruyen el conflicto (Fiasse, 2021). Este proceso expresa la moralidad desde las narrativas que se elaboran (Wall, 2019), vinculándose con las propuestas de Lederach (2007) sobre la imaginación moral de la paz. Se logra así un alcance metodológico profundo donde la riqueza del diálogo dialéctico propicia escenarios de validez significativa para la reconstrucción del tejido social y el desarrollo de un futuro diferente.



En ese mismo sentido, Ricoeur (2018) desarrolla una postura hermenéutica que problematiza a Gadamer (2002), al tomar en cuenta los límites lingüísticos presentes en la propuesta de este autor. Bajo esa consideración, es importante señalar que más que una crítica o ataque destructivo, Ricoeur (2018) busca que los límites de la dimensión lingüística articulen un desarrollo metodológico que le permita abordar la experiencia humana, la narración y la interpretación, ampliando las consideraciones del círculo hermenéutico propuesto por Gadamer (2002), donde se asume el desarrollo de la comprensión en el marco de un proceso de interpretación que atiende al texto y a cada una de sus partes.

Desde esa postura, se busca superar la experiencia del diálogo formal teniendo en cuenta nuevos elementos en el estudio de la narración, con la finalidad de construir una interpretación que tenga mayor riqueza en el estudio de la experiencia humana. Bajo estas consideraciones, las narraciones adquieren una gran importancia al ampliar el círculo hermenéutico, contribuyendo a la comprensión de la identidad humana, lo que significa un aporte significativo para el desarrollo de las ciencias humanas.

Bajo esa lógica, la hermenéutica de Ricoeur (2018) constituye una valiosa contribución a la comprensión de las experiencias humanas. Esta perspectiva representa un avance y una ampliación del horizonte de aplicación de la hermenéutica en el marco de las ciencias humanas, ya que no se limita a la interpretación de los textos. En ese sentido, la reflexión interpretativa que estructura la apuesta hermenéutica de Ricoeur (2018) articula la comprensión e interpretación de las vivencias y textos desarrollados por los sujetos, lo cual lleva a considerar esta hermenéutica como una apuesta que vincula la comprensión de los textos y también las acciones que desarrollan los seres humanos en el desarrollo de su experiencia de vida. Se logra de esta manera un alcance metodológico más profundo que el propuesto por Gadamer (2002), con un mayor alcance objetivo en la interpretación de los textos y subjetivo en la interpretación de las experiencias.

Por estas consideraciones, es posible señalar que la propuesta hermenéutica de Ricoeur (2018) tiene una enorme validez en el escenario filosófico actual, donde la riqueza del diálogo dialéctico que propicia entre las narraciones y las experiencias de vida de los sujetos en la construcción de la identidad representa escenarios de desarrollo metodológico al interior de diversas ciencias humanas tales como la psicología o la lingüística, colocando en diálogo los textos y las acciones de los sujetos.

De igual forma, esta construcción filosófica representa un aporte de gran valor hermenéutico en la comprensión del lenguaje, los símbolos y la identidad de los sujetos, situación que incide en la construcción ontológica del ser y en la comprensión que hermenéuticamente se puede hacer de los elementos que configuran las características culturales. En el contexto actual, un escenario donde la hermenéutica de Ricoeur (2018) tiene una aplicación directa es en la comprensión hermenéutica de los textos y relatos experienciales que comparten los sujetos en las redes sociales, donde si bien se dice que se muestran algunas cosas, se dejan ver características propias de la identidad narrativa de los sujetos, su manera de ver el mundo, relacionarse, construir vínculos con el otro y proyectarse en el escenario global y local (Pires y Neves, 2025).



En conclusión, la propuesta de la hermenéutica de Ricoeur (2018) representa un avance en la construcción de lo que actualmente es este método y su aplicación dentro de las ciencias humanas. Se abre un escenario de profundas oportunidades para comprender los diálogos dialécticos entre las narraciones y las experiencias que viven los sujetos en la posmodernidad, una época cargada de rupturas de los paradigmas y de la búsqueda de nuevos referentes que fundamenten la identidad. En ese sentido, es importante tener en cuenta que representa también un avance frente a las posturas filosóficas que lo antecedieron y propone nuevos espacios para ampliar el rigor que acompaña la construcción de la hermenéutica y su aplicación en la comprensión de los sujetos y la sociedad (Fonseca, 2024).

Finalmente, es importante señalar que Ricoeur (2018) aportará nuevos elementos a la comprensión de la identidad, que hoy tienen significativa validez articulando elementos estructurales objetivos y elementos subjetivos culturales que permiten encontrar sentido a la lectura y comprensión de los textos desarrollados por los sujetos en su interacción con el otro y el mundo dentro de la construcción de escenarios de paz (Cruz y Hernández, 2022). Esto constituye un espacio dialéctico de elaboración en doble vía hacia el sujeto y hacia la elaboración textual que puede ser interpretada hermenéuticamente, enriqueciendo la mirada que desde la filosofía se construye sobre la actual sociedad, la interpretación del conflicto y los retos que se le presentan al ser humano en el marco de la globalización para materializar un futuro diferente (García-Noguera y Dueñas, 2024; Dedoné et al., 2023).

Es un espacio para la construcción de nuevos diálogos donde se pueda abordar la constitución del sujeto frente a los retos de la inteligencia artificial y los textos que se pueden desarrollar, creando identidades más flexibles (Bravo, 2021).

Mientras Heidegger (2019) sitúa el giro ontológico en la facticidad del Dasein sin ofrecer un método de análisis textual, Gadamer (2002) sistematiza dicho giro mediante la fusión de horizontes en el lenguaje. Por su parte, Ricoeur (2018) supera las limitaciones de ambos al transitar de la exégesis del texto a la hermenéutica de la acción humana, proporcionando el puente metodológico definitivo que convierte la abstracción ontológica en una herramienta aplicable a las realidades sociales contemporáneas.



Conclusión

Se puede considerar que Dilthey (2000) propicia la aparición de una hermenéutica más universal al llevar este método a otros escenarios, más allá de las consideraciones de los textos sagrados canónicos o jurídicos analizados en la etapa clásica. Esta situación, de manera progresiva, va a propiciar nuevos escenarios de reflexión con Heidegger, Gadamer y Ricoeur, sin dejar de tener en cuenta la aplicabilidad de la disciplina en otros entornos donde puede ser valorada la existencia humana de forma integral.

Bajo esa consideración, la comprensión ha desempeñado un papel crucial en la evolución histórica de la hermenéutica, siendo el elemento previo que permite la construcción de la base informativa y de sentido sobre la cual se desarrolla la interpretación de un texto o de la existencia humana. En ese sentido, la comprensión está asociada a cada una de las etapas de la hermenéutica, atendiendo las condiciones culturales propias del momento histórico que encasillaron o limitaron su desarrollo en comparación con la postura universalista actual, pero que, producto de la evolución de la materia y considerando nuevos escenarios de aplicación, alcanzará una mirada mucho más amplia y enriquecida.

Desde esa mirada, la hermenéutica es vital como una filosofía de la comprensión de lo que de manera explícita e implícita se presenta en los textos y las experiencias humanas, aportando a la construcción de escenarios de paz territorial al valorar la subjetividad histórica desde la cual se expresan los individuos y las comunidades. De este modo, se propicia la constitución de espacios de diálogo e interpretación compartida.

De igual manera, se debe tener en cuenta que, en el desarrollo de este proceso, la comprensión articula normas y reglas que permiten el abordaje de los textos para desplegar procesos interpretativos; situación que, si bien evoluciona, sigue siendo una constante que permanece validando la importancia de la hermenéutica en la sociedad actual.



Declaraciones

Agradecimientos

El autor manifiesta su agradecimiento a la comunidad educativa de la Maestría en Paz y Gestión de Crisis de UNIMINUTO Virtual por los espacios promovidos para reflexionar sobre la construcción de ciudadanías para la paz.

Procedencia del artículo

Este artículo proviene de las reflexiones adelantadas en el marco del proyecto *Incidencia de la implementación de los acuerdos de paz firmados entre el Estado colombiano y los grupos armados ilegales vinculados al conflicto armado interno, en la construcción de paz territorial*, desarrollado con los estudiantes del grupo de estudio Construcción de Paz con Enfoque Territorial, de la Maestría en Paz y Gestión de Crisis de UNIMINUTO Virtual.

Financiamiento

La construcción de este artículo no requirió recursos financieros para desarrollar trabajos de campo.

Disponibilidad de datos y materiales

Los datos y materiales consultados en este artículo son documentos de acceso público disponibles en bibliotecas y bases de datos.

Aspectos éticos

El artículo emplea de manera respetuosa y honesta, reconociendo los derechos de autor a todos los referentes utilizados para fundamentar la reflexión construida.

Conflicto de interés

El autor manifiesta que no existen conflictos de interés frente al tema abordado en el artículo y su publicación.

Declaración de uso de la inteligencia artificial

El autor declara que el presente artículo fue construido sin utilizar herramientas de inteligencia artificial generativa para su redacción, argumentación, análisis conceptual o citación. Estos recursos tecnológicos se emplearon exclusivamente de manera instrumental para la revisión de estilo, la adecuación tipográfica bajo normas APA y la aplicación de correcciones menores de acuerdo con la política editorial de la revista Inclusión y Desarrollo.



Referencias

- Alvarado, N. (2023). La Hermenéutica en el Quehacer Científico de las Ciencias Sociales. *Revista En Prospectiva | Universidad Yacambú*, 4(2), 5–19. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/en-prospectiva/article/view/318>
- Avila, E. (2023). Hermeneutics: Interpretations from Nietzsche, Heidegger, Gadamer and Ricoeur. *MENTOR Journal of Educational and Sports Research*, 2(5), 562–571. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i5.6015>
- Betancur-Giraldo, H., Monroy, J., Pineda-Patrón, J., y Olivera-Paniagua, D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, 19(02). <https://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/es/article/view/2707>
- Bleicher, J. (2017). *Contemporary Hermeneutics: Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique*. Routledge.
- Bravo, F. (2021). La memoria y la historia: La fragilidad política del recuerdo. *Ciudad Paz-anda*, 14(2), 92–104. <https://doi.org/10.14483/2422278X.17861>
- Contreras-Garzón, L. (2025). La cátedra de paz: Construcciones teóricas intersubjetivas para su implementación en instituciones educativas. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 8(15), 173–195. <https://doi.org/10.35381/e.k.v8i14.4428>
- Cruz, P. (2025). Crítica postmoderna a la Epistemología moderna. *Revista De Filosofía UCSC*, 24(2), 181–200. <https://doi.org/10.21703/2735-6353.2025.24.2.3180>
- Cruz, P., y Hernández, L. (2022). La educación multicultural desde la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 164–177. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.013>
- De la Hoz-Reyes, R., y Aníbal, D. (2024). Víctima y reparación: fundamentos conceptuales para su estudio en el postconflicto colombiano. *Justicia*, 29(45), 1–16. <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/4bab2va7/>
- Dedoné, T., Munhoz, P., y Mesquida, P. (2023). Hermenêutica fenomenológica como método e a educomunicação como sujeito: Uma busca pela essência do fenômeno. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18009>
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica*. Ediciones Akal.
- Dilthey, W. (2015). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Dueñas, F., Peña, D., García-Noguera, L. y Duque, F. (2022). Cátedra de paz, comunicación y universidad: Análisis comparativo. *Revista Internacional de Cultura Visual*, 12(5), 1–14. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3778>
- Fiasse, G. (2021). *Paul Ricoeur's Ethical and Political Philosophy: The Fragility of Justice*. Lexington Books.
- Fonseca, J. (2024). Ontogénesis conceptual de la alteridad: entendimiento del otro desde la perspectiva laboral. *Revista Honoris Causa*, 16(2), 111–123. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/544>
- Gadamer, H. (2002). *Verdad y Método I*. Ed. Sígueme.



- García-Noguera, L., y Dueñas, F. (2024). Cultura de paz en la educación superior: aproximación desde la cátedra de la paz. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1706>
- García-Noguera, L., Fernández Pulgarín, N. y Ojeda Pérez, J. A. (2024). Incidencia de la cátedra de la paz en la construcción de ciudadanía en Ciudad Bolívar. *Inclusión Y Desarrollo*, 11(3), 102–114. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.3.2024.102-114>
- García-Noguera, L., y Pedrozo, O. (2024). Conflicto político armado visto desde la Teología Pastoral. *Revista Temario Científico*, 4(2), 1–20. <https://doi.org/10.47212/rtaAlinin.2.224.5>
- García-Noguera, L., y Vásquez, Y. (2022). Paz y ciudadanía a partir de la Cátedra de la Paz. *Revista Internacional de Humanidades*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3832>
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder Editorial.
- Heidegger, M. (2019). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria de Chile.
- Heidegger, M. (2020). *Ontología hermenéutica de la facticidad*. Alianza Editorial.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Editorial Granica.
- Malpas, J. (2022). *Heidegger and the Thinking of Place: Explorations in the Topology of Being*. MIT Press.
- Minaya, E. (2021). El giro de la razón: hermenéutica filosófica y crisis de la metafísica. *Estudios Filosóficos*, 70(205), 487-503. <https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/view/1434>
- Pires, M., y Neves, L. (2025). Entre la violencia y la justicia: el acto de juzgar a la luz de la antropología filosófica de Paul Ricoeur. *Ius Humani. Revista De Derecho*, 14(1), 114-136. <https://doi.org/10.31207/ih.v14i1.408>
- Pojman, L. (2022). ¿Fe sin creencia? *Estudios Filosóficos*, 70(205), 465–486. <https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/view/1433>
- Portela, J., Lince, S., y Suárez, A. (2024). Hacer las paces: Creaciones culturales y construcción de paz. *Análisis*, 56(104), 250-273. <https://doi.org/10.15332/21459169.9795>
- Prieto, F. (2024). Didáctica de la filosofía para el pensamiento crítico en educación secundaria. *Maestros & Pedagogía*, 6(2), 54-78. <https://editorial.uniamazonia.edu.co/mpedagogia/article/view/739>
- Ricoeur, P. (2018). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Editorial Docencia.
- Risser, J. (2020). *Hermeneutics and the Voice of the Other: Re-reading Gadamer's Philosophical Hermeneutics*. State University of New York Press.
- Rodríguez, A. (2023). Construcción Teórica de Formación Ciudadana en el Marco de la Cultura de Paz Universitaria Favoreciendo la Interacción Social, en Tiempos de Postmodernidad. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 6(1), 14-14.
- Sáenz, L. (2023). La producción de la verdad en la prensa: Un elemento de análisis para los contextos educativos. *Revista Boletín Redipe*, 12(10), 56-73. <https://saber.unerg.edu.ve/index.php/cienciaeduc/article/view/301>
- Tovar, I. (2022). Pedagogía social de la memoria: un camino hacia la paz. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 28(28-29), 189–202. <https://doi.org/10.22267/rhec.222929.104>
- Wall, J. (2019). *Moral Creativity: Paul Ricoeur and the Poetics of Possibility*. Oxford University Press.



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Configuración de la jerga docente en los procesos de enseñanza: un estudio cualitativo mediado por tecnologías educativas en el colegio Chiloé.

Configuration of teachers' jargon in teaching processes: a qualitative study facilitated by educational technologies at Chiloé school.

Configuração da linguagem docente nos processos de ensino: um estudo qualitativo mediado por tecnologias educacionais na escola Chiloé.

Encuentre este artículo en

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/index>

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artículo:

Martínez Ruiz, W. L., & Cubides Guzmán, Z. A. (2026). Configuración de la jerga docente en los procesos de enseñanza: un estudio cualitativo mediado por tecnologías educativas en el colegio Chiloé. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 145-162. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.145-162>

Recibido/Received/Recebido:

04 - 10 - 2025

Aceptado/Accepted/Aceito:

12 - 04 - 2026

Publicado/Published/Publicado:

26 - 06 - 2026

Artículo de investigación

Research Article

Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses:

Los autores han declarado que no existen intereses en competencia



Walter Leonardo Martínez Ruiz.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

 <https://orcid.org/0000-0001-9175-9829>

walter.martinez@unad.edu.co

Bogotá, Colombia

Zully Alejandra Cubides Guzmán.

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

 <https://orcid.org/0009-0007-0159-6896>

zully.cubides@uniminuto.edu.co

Bogotá, Colombia.



Resumen

Las tecnologías educativas son herramientas que han contribuido a los procesos de enseñanza adelantados por los docentes con sus estudiantes. Su implementación ha generado transformaciones en la jerga que los educadores usan para establecer una comunicación en el contexto escolar. Este artículo se propuso determinar la incidencia que tienen las tecnologías educativas en la configuración de la jerga en los procesos de enseñanza de los docentes de primaria de la Institución Educativa Chiloé del municipio de Soacha, Cundinamarca. Para tal fin, se adelantaron diez entrevistas semiestructuradas con docentes desde los grados preescolar hasta quinto, quienes viven en el municipio de Soacha y en la ciudad de Bogotá y con una edad que oscila entre los 35 y 58 años. Los insumos recogidos con esta herramienta metodológica fueron analizados en procura de responder el objetivo de la investigación. Se estableció como metodología el análisis de factores recurrentes de los insumos recogidos con las entrevistas aplicadas. Para ello, se construyó una matriz de análisis validada por seis expertos en comunicación y educación adscritos a universidades de las ciudades de Soacha y Bogotá. De igual forma y como resultado, se reflexionó sobre la incidencia que han tenido las tecnologías educativas en la jerga creada por los docentes y la forma cómo esta influye en sus procesos de enseñanza con los estudiantes.

Palabras clave: docente; estudiante; enseñanza; jerga; tecnologías educativas.

Abstract

Educational technologies are tools that have contributed to the teaching processes carried out by teachers with their students. Their implementation has led to changes in the jargon that educators use to communicate in the school context. This article aims to determine the impact of educational technologies on the configuration of jargon in the teaching processes of primary school teachers at the Chiloé Educational Institution in the municipality of Soacha, Cundinamarca. To this end, ten semi-structured interviews were conducted with teachers from preschool to fifth grade, who live in the municipality of Soacha and the city of Bogotá and are between the ages of 35 and 58. The data collected with this methodological tool were analyzed in order to respond to the research objective. The methodology established is the analysis of recurring factors in the data collected from the interviews. To this end, an analysis matrix was constructed and validated by six experts in communication and education affiliated with universities in the cities of Soacha and Bogotá. Similarly, and as a result, we reflect on the impact that educational technologies have had on the jargon created by teachers and how this affects their teaching processes with students.

Keywords: teacher; student; teaching; jargon; educational technologies.



Resumo

As tecnologias educativas são ferramentas que têm contribuído para os processos de ensino desenvolvidos pelos professores com os seus alunos. A sua implementação gerou transformações na gíria que os educadores utilizam para estabelecer uma comunicação no contexto escolar. Este artigo propõe-se determinar a incidência das tecnologias educativas na configuração da linguagem utilizada nos processos de ensino dos professores do ensino básico da Instituição Educativa Chiloé, no município de Soacha, Cundinamarca. Para tal, foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas com professores do pré-escolar ao quinto ano, residentes no município de Soacha e na cidade de Bogotá, com idades compreendidas entre os 35 e os 58 anos. Os dados recolhidos com esta ferramenta metodológica foram analisados com o objetivo de responder ao objetivo da investigação. Estabelece-se como metodologia a análise de fatores recorrentes dos dados coletados com as entrevistas aplicadas. Para isso, foi construída uma matriz de análise validada por seis especialistas em comunicação e educação vinculados a universidades das cidades de Soacha e Bogotá. Da mesma forma e como resultado, reflete-se sobre a incidência que as tecnologias educativas tiveram na gíria criada pelos professores e a forma como isso influencia os seus processos de ensino com os alunos.

Palavras-chave: profesor; estudiante; ensino; gíria; tecnologias educativas.



1. Introducción

En las últimas décadas, la incorporación de tecnologías educativas ha transformado de manera significativa los procesos de enseñanza en distintos niveles del sistema educativo. En el caso de la educación primaria, estas herramientas han dejado de ser un recurso complementario para convertirse en mediadoras centrales de la práctica pedagógica. En la Institución Educativa Chiloé, ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca, este fenómeno se evidencia en la integración progresiva de dispositivos digitales y plataformas virtuales en el quehacer docente, lo que ha derivado en nuevas formas de interacción y comunicación en el aula (Salazar y Pérez, 2023)

En este contexto, la mediación tecnológica no solo redefine los métodos de enseñanza, sino que también incide en la manera en que los docentes construyen y transmiten el conocimiento. Como lo plantea Engelbart (1963), “el objetivo de las tecnologías es mejorar nuestra habilidad para abordar problemas complejos” (p. 12), lo cual implica la necesidad de desarrollar códigos comunicativos que respondan a dichas transformaciones. Desde esta perspectiva, y de acuerdo con Skinner (1970), las denominadas tecnologías educativas son “tecnologías que contribuyen a los procesos pedagógicos” (p. 44), entre los cuales la comunicación ocupa un lugar estructural. En consecuencia, el uso de estas tecnologías conlleva la emergencia de un léxico especializado que permite nombrar, organizar y dinamizar las nuevas prácticas pedagógicas.

El tránsito de entornos presenciales a escenarios mediados por tecnologías digitales ha implicado cambios sustanciales en las condiciones materiales y simbólicas de la enseñanza. Espacios tradicionales como el aula han sido desplazados hacia contextos domésticos, mientras que herramientas físicas han sido reemplazadas por interfaces digitales. Sin embargo, más allá de estas transformaciones visibles, se produce un cambio menos evidente pero igualmente relevante: la reconfiguración del lenguaje docente. En efecto, la necesidad de comunicar prácticas, herramientas y dinámicas propias de la virtualidad ha favorecido la aparición de formas específicas de expresión que configuran una jerga particular (Redecker, 2020)

Desde una perspectiva sociolingüística, este fenómeno puede comprenderse a partir de la relación entre lenguaje y estructura social. Labov (1983) señala que dicha relación permite analizar “las variaciones del lenguaje y las estructuras sociales” (p. 356), lo que resulta especialmente pertinente en contextos donde las condiciones de interacción han sido modificadas. En entornos educativos mediados por tecnologías, estas variaciones se manifiestan en la incorporación de anglicismos, la creación de neologismos y la resignificación de términos existentes. En este sentido, la jerga docente emerge como un repertorio lingüístico que refleja tanto las transformaciones tecnológicas como las nuevas formas de socialización académica.

En consonancia con lo anterior, Halliday (1975) define la jerga como “un léxico especializado y un conjunto de normas que reflejan las experiencias y el conocimiento compartido de sus miembros” (p. 37). Esta conceptualización permite comprender cómo los docentes, en su interacción cotidiana mediada por tecnologías, desarrollan prácticas discursivas que no solo facilitan la enseñanza, sino que también evidencian procesos de adaptación y apropiación de los entornos digitales.



A pesar de la amplia producción académica sobre tecnologías educativas y sobre teorías del aprendizaje, se identifica una limitada articulación entre estos campos y el análisis de las transformaciones lingüísticas en el discurso docente. En particular, son escasos los estudios que abordan de manera específica la incidencia de las tecnologías educativas en la configuración de la jerga en contextos de educación primaria. Esta ausencia constituye un vacío relevante, en la medida en que el lenguaje no solo media los procesos de enseñanza, sino que también configura las formas en que se construye y se comparte el conocimiento.

En atención a este vacío, el presente artículo se orientó a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo han incidido las tecnologías educativas en la configuración de la jerga en los procesos de enseñanza de los docentes de primaria de la Institución Educativa Chiloé? A partir de esta pregunta, el objetivo del estudio es analizar la relación entre la incorporación de tecnologías educativas y la transformación de las prácticas discursivas docentes en dicho contexto.

Para ello, se propuso un abordaje que articula el análisis de las tecnologías educativas (Skinner, 1970; Selwyn, 2016; Reigeluth, 2012; Clark y Mayer, 2016; Prensky, 2001), los procesos de enseñanza (Piaget, 1971; Bruner, 1995; Ausubel, 2002; Freire, 2005; Gardner, 2007) y la jerga docente como fenómeno sociolingüístico (Halliday, 1975; Holmes, 2013; Crystal, 2003; Mendoza-Denton, 2008; Tannen, 1990). De este modo, se buscó contribuir a la comprensión de las transformaciones contemporáneas de la educación desde una perspectiva que integra lo pedagógico, lo tecnológico y lo lingüístico.

En ese orden de ideas, los resultados evidenciaron que la incorporación de tecnologías educativas ha incidido significativamente en la configuración de la jerga docente, particularmente a través de la incorporación de anglicismos, neologismos y términos técnicos asociados a plataformas digitales. Asimismo, se identificó que dicha jerga no solo facilita la comunicación en entornos mediados por tecnologías, sino que también redefine las dinámicas de interacción pedagógica, generando tensiones relacionadas con la brecha generacional y el acceso desigual a recursos tecnológicos. Estos hallazgos permiten comprender la jerga docente como un fenómeno sociolingüístico en constante transformación, estrechamente vinculado a los procesos de mediación tecnológica en la enseñanza.

Tecnologías educativas y mediación pedagógica

Las tecnologías educativas se han consolidado como un eje central en la transformación de los procesos de enseñanza contemporáneos. Su incorporación en el ámbito escolar no solo responde a una necesidad de innovación, sino también a la exigencia de adaptar la educación a contextos sociales y culturales mediados por lo digital. En este sentido, lo que sitúa a la tecnología como un medio para potenciar las capacidades cognitivas y operativas de los sujetos.

En el campo educativo, Skinner (1970) define las tecnologías educativas como “tecnologías que contribuyen a los procesos pedagógicos” (p. 44), destacando su función instrumental en la optimización del aprendizaje. No obstante, enfoques más recientes amplían esta visión al considerar que dichas tecnologías no solo facilitan la enseñanza, sino que también reconfiguran las dinámicas de interacción, los roles de los actores educativos y las formas de acceso al conocimiento (Selwyn, 2016; Reigeluth, 2012; Clark y Mayer, 2016; Prensky, 2001).



Desde esta perspectiva, la tecnología educativa debe entenderse como un sistema de mediación que transforma tanto los contenidos como las formas de comunicación en el aula. En consecuencia, su impacto no se limita al plano técnico, sino que se extiende al ámbito simbólico, donde se configuran nuevas prácticas discursivas y significados compartidos (Mahecha, 2022)

Procesos de enseñanza en contextos de tecnologías educativas

Los procesos de enseñanza han sido ampliamente estudiados desde diversas corrientes teóricas que resaltan el papel activo del estudiante y la importancia de la interacción en la construcción del conocimiento. Piaget (1971) enfatiza el desarrollo cognitivo como un proceso de construcción individual, mientras que Bruner (1995) introduce la idea del aprendizaje como un proceso guiado y mediado culturalmente. Por su parte, Ausubel (2002) destaca la relevancia de los conocimientos previos en la adquisición de nuevos saberes.

En una línea más crítica, Freire (2005) concibe la enseñanza como un proceso dialógico, en el que el lenguaje juega un papel fundamental en la construcción de significados compartidos. Asimismo, Gardner (2007) amplía la comprensión del aprendizaje al proponer la teoría de las inteligencias múltiples, reconociendo la diversidad de formas en que los estudiantes procesan la información.

En contextos mediados por tecnologías, estos enfoques adquieren nuevas dimensiones. La virtualización de la enseñanza transforma las condiciones de interacción, los tiempos de aprendizaje y los recursos disponibles, lo que exige a los docentes adaptar sus estrategias pedagógicas. En este escenario, el lenguaje se convierte en una herramienta clave para mediar el conocimiento, coordinar actividades y generar procesos de comprensión en entornos no presenciales.

Jerga y variación sociolingüística en contextos educativos

La jerga constituye un fenómeno sociolingüístico que permite analizar la relación entre lenguaje, contexto social y prácticas comunicativas. Según Labov (1983), el estudio de la variación lingüística se centra en “la relación entre las variaciones del lenguaje y las estructuras sociales” (p. 356), lo que implica que los cambios en las condiciones sociales generan transformaciones en el uso del lenguaje.

En el ámbito educativo, estas variaciones se hacen evidentes en la forma en que los docentes adaptan su discurso a las necesidades del contexto (López y Paladines, 2024). La incorporación de tecnologías digitales ha propiciado la emergencia de nuevas formas de expresión caracterizadas por el uso de términos técnicos, anglicismos, abreviaturas y neologismos. Estas formas configuran una jerga específica que responde a las dinámicas propias de los entornos virtuales de aprendizaje.



Halliday (1975) define la jerga como “un léxico especializado y un conjunto de normas que reflejan las experiencias y el conocimiento compartido de sus miembros” (p. 37). Esta definición resalta el carácter funcional y social de la jerga, en tanto que permite la comunicación eficiente dentro de un grupo determinado. En esta misma línea, autores como Holmes (2013), Crystal (2003), Mendoza-Denton (2008) y Tannen (1990) han destacado que las prácticas discursivas están profundamente influenciadas por factores sociales, culturales y contextuales.

Así, la jerga docente en entornos mediados por tecnologías puede entenderse como un sistema lingüístico emergente que refleja procesos de adaptación, apropiación y resignificación del lenguaje en función de nuevas realidades pedagógicas.

Articulación entre tecnología, enseñanza y lenguaje

La relación entre tecnologías educativas, procesos de enseñanza y jerga docente permite comprender de manera integral las transformaciones actuales del ámbito educativo. La incorporación de herramientas digitales no solo modifica las prácticas pedagógicas, sino que también incide en las formas de comunicación que las sostienen.

En este sentido, el lenguaje deja de ser un medio neutral para convertirse en un elemento constitutivo de la experiencia educativa (Bates, 2022). La emergencia de una jerga docente asociada al uso de tecnologías evidencia cómo los actores educativos reinterpretan y reconstruyen sus prácticas en función de nuevos entornos. Esta articulación permite analizar la enseñanza como un proceso complejo en el que convergen dimensiones técnicas, pedagógicas y lingüísticas.

Por tanto, estudiar la incidencia de las tecnologías educativas en la configuración de la jerga docente no solo contribuye a comprender los cambios en el lenguaje, sino también a interpretar las transformaciones más amplias en los procesos de enseñanza. Este enfoque integrador resulta clave para analizar las dinámicas educativas contemporáneas y los desafíos que estas plantean en contextos específicos como la educación primaria.



2. Metodología

La estructuración metodológica está organizada en torno a un diseño metodológico hermenéutico narrativo, de tipo cualitativo aplicado al nivel de básica primaria. El instrumento que se aplica es entrevista semiestructurada.

Enfoque y diseño metodológico

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño hermenéutico narrativo, orientado a comprender las transformaciones en la jerga docente a partir de la mediación de tecnologías educativas en contextos de educación primaria. Este enfoque resulta pertinente en tanto permite interpretar los significados que los docentes construyen en sus prácticas discursivas, reconociendo el carácter contextual, dinámico y social del lenguaje (Bruner, 2002; Ricoeur, 1975).

La perspectiva hermenéutica narrativa posibilita analizar las experiencias relatadas por los participantes no solo como descripciones de hechos, sino como construcciones de sentido que articulan prácticas pedagógicas, usos tecnológicos y configuraciones lingüísticas. En este marco, las narrativas docentes se asumen como unidades de análisis que permiten comprender la relación entre lenguaje, tecnología y enseñanza.

Revisión documental y su pertinencia metodológica

La revisión documental se integró como estrategia transversal del proceso investigativo, tanto en el diseño metodológico como en el análisis de los datos. Su pertinencia radica en tres aspectos fundamentales: la fundamentación teórica de las categorías analíticas -tecnologías educativas, procesos de enseñanza y jerga docente-, la orientación en la construcción del instrumento de recolección de información, y la triangulación e interpretación de los hallazgos empíricos.

En este sentido, la revisión documental no se limitó a un ejercicio preliminar, sino que operó como un componente articulador que permitió contrastar los datos obtenidos con desarrollos teóricos en sociolingüística y educación mediada por tecnologías, fortaleciendo la validez interpretativa del estudio (Sampieri et al., 2014).

Participantes y criterios de selección

La muestra estuvo conformada por diez docentes de educación primaria de la Institución Educativa Chiloé, ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca. Se empleó un muestreo intencional, orientado por criterios teóricos y sociolingüísticos relevantes para el objeto de estudio. Los criterios de selección fueron:

1. Experiencia en el uso de tecnologías educativas en procesos de enseñanza;
2. Diversidad etaria (entre 35 y 58 años), considerando la incidencia de la edad en la variación lingüística (Labov, 1983);
3. Variación dialectal (residencia en Bogotá y Soacha), en tanto factor que incide en la configuración del repertorio lingüístico (Gumperz, 1982);
4. Disposición voluntaria para participar en el estudio.



Estos criterios permitieron conformar una muestra heterogénea, adecuada para explorar la diversidad de prácticas discursivas docentes en contextos mediados por tecnologías.

Saturación teórica

El número de participantes se definió atendiendo al principio de saturación teórica, entendido como el punto en el que la recolección de información deja de aportar nuevos elementos relevantes para el análisis. Durante el proceso de codificación y categorización, se evidenció recurrencia en los patrones discursivos asociados a la jerga docente, lo que permitió considerar que las diez entrevistas realizadas eran suficientes para dar cuenta del fenómeno estudiado.

Técnica e instrumento de recolección de información

Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de información, dado su potencial para explorar en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas discursivas de los participantes.

El instrumento estuvo compuesto por catorce preguntas organizadas en cinco categorías analíticas:

Sección 1: Uso de las tecnologías educativas: 1. ¿Qué herramientas tecnológicas ha utilizado con más frecuencia en sus clases?; 2. ¿Cómo ha cambiado su forma de comunicarse con los estudiantes desde que comenzó a usar tecnologías educativas?; 3. ¿Ha incorporado términos técnicos o extranjerismos a su vocabulario cotidiano debido al uso de estas herramientas?

Sección 2: Impacto en la jerga docente: 4. ¿Ha notado que otros colegas o usted mismo utilizan expresiones nuevas relacionadas con las tecnologías educativas? ¿Podría dar ejemplos?; 5. ¿Cree que la jerga asociada a las tecnologías puede ser una barrera o una ventaja en los procesos pedagógicos?; 6. ¿Qué términos o expresiones cree que se han vuelto indispensables para el trabajo docente en la actualidad?

Sección 3: Adaptación y percepción: 7. ¿Cómo cree que perciben los estudiantes el uso de esta jerga tecnológica en las clases?; 8. ¿Ha tenido que explicar a los estudiantes términos o conceptos tecnológicos que forman parte de su comunicación docente?; 9. ¿Cree que el uso de tecnologías educativas ha cambiado la forma en que se valora la comunicación en el aula?

Sección 4: Comparación con métodos tradicionales: 10. ¿Qué diferencia nota entre el lenguaje docente utilizado en métodos tradicionales y el utilizado cuando se emplean tecnologías educativas?; 11. ¿Cree que las tecnologías educativas han influido en la formalidad o informalidad de la comunicación docente?

Sección 5: Reflexión y proyección: 12. ¿Cómo cree que evolucionará el vocabulario docente en los próximos años con el avance de la tecnología?; 13. ¿Qué medidas considera importantes para que todos los docentes puedan adaptarse al nuevo lenguaje tecnológico?; 14. ¿Qué rol cree que tiene la formación continua en el manejo del vocabulario relacionado con tecnologías educativas?



Esta estructura garantizó la coherencia entre los objetivos de investigación y las dimensiones analizadas, permitiendo abordar de manera integral la relación entre tecnología, lenguaje y enseñanza.

La construcción del instrumento se fundamentó en la revisión documental de estudios previos que emplean entrevistas semiestructuradas en investigaciones cualitativas. Posteriormente, fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos.

Validez del instrumento

La validez de contenido se garantizó mediante la evaluación del instrumento por seis expertos en educación y comunicación, quienes analizaron la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de las preguntas en relación con el objetivo de investigación. Este proceso permitió realizar ajustes en la formulación de los ítems, fortaleciendo la consistencia conceptual del instrumento (Mora, 2023).

Adicionalmente, se aseguró la validez interna mediante la correspondencia entre las categorías teóricas, las preguntas de la entrevista y los objetivos del estudio.

Procedimientos de confiabilidad

1. La confiabilidad del estudio se abordó a través de varias estrategias metodológicas:
2. Estandarización del proceso de recolección, aplicando el mismo instrumento a todos los participantes en condiciones similares.
3. Transcripción literal de las entrevistas, garantizando fidelidad a los discursos originales.
4. Sistematización rigurosa de la información, mediante matrices de análisis que permitieron identificar recurrencias, patrones y divergencias.
5. Triangulación teórica, contrastando los datos empíricos con los referentes conceptuales del estudio.
6. Estas estrategias contribuyen a la consistencia y estabilidad de los resultados, propias de la investigación cualitativa.

Procedimiento de análisis de la información

Las entrevistas fueron realizadas entre el 13 y el 23 de enero de 2025, previa obtención del consentimiento informado de los participantes y garantizando el anonimato de sus respuestas.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de transcripción, codificación y categorización temática. El análisis se desarrolló mediante la identificación de patrones de recurrencia, relaciones semánticas y tensiones discursivas en torno a la jerga docente mediada por tecnologías.

La información fue organizada en matrices de análisis que permitieron sistematizar los datos según categorías y subcategorías emergentes. Este proceso facilitó una interpretación comprensiva de los hallazgos, articulando los datos empíricos con el marco teórico.



3. Resultados y discusión

El análisis de la información se organizó en torno a las cinco categorías derivadas del instrumento: 1. Uso de tecnologías educativas; 2; Impacto en la jerga docente; 3. Adaptación y percepción; 4. Comparación con métodos tradicionales y 5. Reflexión y proyección. No obstante, más que una descripción segmentada de respuestas, la interpretación se orienta a identificar patrones, tensiones y relaciones entre los datos empíricos y los referentes teóricos, en coherencia con el objetivo de determinar la incidencia de las tecnologías educativas en la configuración de la jerga docente.

En este sentido, la síntesis de resultados presentada en la tabla 1: Síntesis de resultados, permite evidenciar que las tecnologías educativas no solo introducen herramientas en el aula, sino que actúan como mediadores culturales que reconfiguran tanto las prácticas pedagógicas como los repertorios lingüísticos (Selwyn, 2016).

Tabla 1. Síntesis de resultados

Categoría de análisis	Hallazgo	Análisis	Interpretación
Uso de tecnologías educativas	Predominio de plataformas digitales (Classroom, Teams, YouTube) y dispositivos electrónicos en el aula.	Predomina una combinación entre herramientas físicas y entornos virtuales.	Las tecnologías actúan como mediadores culturales que reconfiguran las prácticas pedagógicas y comunicativas (Selwyn, 2016).
Transformación de la comunicación	Comunicación más interactiva, ágil e inmediata; incremento en la participación estudiantil.	Tendencia positiva hacia la interactividad; limitada en contextos con bajos recursos tecnológicos.	Se evidencia una transición de modelos comunicativos tradicionales a dinámicas más horizontales e interactivas, propias de entornos digitales (McLuhan, 1996).
Incorporación de nueva jerga	Incorporación de anglicismos, neologismos y tecnicismos (click, classroom, webinar, IA).	Consolidación de un léxico tecnológico común en la práctica docente.	La jerga docente se configura como un fenómeno sociolingüístico dinámico, influenciado por procesos de globalización y digitalización (Crystal, 2003; Trudgill, 1983).
Impacto de la jerga docente	La jerga facilita la comunicación, pero también puede generar barreras en contextos con limitaciones tecnológicas.	Dualidad que favorece el aprendizaje, pero evidencia brechas digitales y generacionales.	El lenguaje especializado cumple una función instrumental, pero puede reproducir desigualdades si no es accesible para todos los actores (Selwyn, 2016).
Adaptación de los estudiantes	Alta comprensión y apropiación del lenguaje tecnológico; rápida adaptación.	Los estudiantes actúan como “usuarios competentes” del lenguaje digital.	Los estudiantes, como “nativos digitales”, poseen competencias previas que facilitan la apropiación del discurso tecnológico (Prensky, 2001).
Rol del docente frente a la jerga	Interacción bidireccional: docentes enseñan, pero también aprenden términos de los estudiantes.	Relación bidireccional en la construcción del lenguaje.	El aula se configura como un espacio de co-construcción discursiva, donde el conocimiento lingüístico circula de manera horizontal (Bruner, 2002).



Categoría de análisis	Hallazgo	Análisis	Interpretación
Comparación con métodos tradicionales	Lenguaje más técnico, dinámico y participativo en entornos digitales frente a modelos tradicionales.	Paso de comunicación unidireccional a interacción más horizontal.	La transformación del lenguaje refleja cambios estructurales en los modelos pedagógicos, pasando de lo transmisivo a lo interactivo.
Formalidad del lenguaje	Tendencia hacia mayor informalidad en la comunicación docente.	Flexibilización del discurso pedagógico.	La digitalización flexibiliza los registros lingüísticos, adaptándolos a contextos de inmediatez e interacción constante.
Proyección del lenguaje docente	Incremento progresivo de términos tecnológicos y globalizados.	Evolución constante del léxico docente mediado por tecnología.	El lenguaje educativo se encuentra en constante evolución, condicionado por la innovación tecnológica y la circulación global del conocimiento.
Capacitación docente	Necesidad de capacitación continua para apropiación del lenguaje tecnológico.	Consenso general sobre su importancia.	La formación docente es clave para reducir brechas digitales y garantizar una integración crítica del lenguaje en la enseñanza.

Fuente: elaboración propia.

Uso de las tecnologías educativas y transformación comunicativa

Los resultados muestran que los docentes emplean de manera simultánea dispositivos físicos (computadores, celulares, video beam) y plataformas digitales (*Classroom*, *Teams*, *YouTube*), lo que confirma la coexistencia de entornos híbridos de enseñanza. Sin embargo, más allá del uso instrumental, los datos evidencian una transformación significativa en la comunicación pedagógica: esta se vuelve más ágil, interactiva y multimodal (Alonso, 2022).

Este hallazgo coincide con lo planteado por McLuhan (1996), quien sostiene que los medios no solo transmiten información, sino que reconfiguran las formas de interacción social. En el contexto analizado, la mediación tecnológica introduce nuevas dinámicas comunicativas caracterizadas por la inmediatez y la expansión de los canales de interacción (correo electrónico, *WhatsApp*), lo que amplía las posibilidades de participación estudiantil.

No obstante, el análisis crítico de los datos permite matizar esta visión. Aunque predomina una valoración positiva, emergen tensiones asociadas a limitaciones de infraestructura tecnológica, lo que sugiere que la transformación comunicativa no es homogénea. Este aspecto refuerza la idea de que las tecnologías educativas, lejos de ser neutras, están atravesadas por condiciones materiales que condicionan su impacto (Selwyn, 2016).



Configuración de la jerga docente: entre globalización y funcionalidad

Uno de los hallazgos más consistentes es la consolidación de un corpus lexical asociado a las tecnologías educativas, caracterizado por la presencia de anglicismos (*click, play, classroom*), tecnicismos (*webinar, IA*) y neologismos (*chatear, cliquear*). Este resultado, sintetizado en la tabla analítica, confirma que la jerga docente se configura como un sistema lingüístico dinámico, influenciado por procesos de globalización digital (Crystal, 2003; Trudgill, 1983).

A diferencia de estudios sociolingüísticos tradicionales que explican la variación lingüística desde variables sociales como clase o género (Labov, 1983), los resultados de esta investigación sugieren que la mediación tecnológica emerge como un factor determinante en la transformación del lenguaje docente. En este sentido, la jerga no solo cumple una función identitaria (Halliday, 1975), sino también una función instrumental, orientada a optimizar la comunicación en entornos digitales.

Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones. La percepción ambivalente identificada en los docentes —ventaja para la innovación, pero *potencial barrera* en contextos con limitaciones tecnológicas— pone en evidencia que el lenguaje especializado puede funcionar simultáneamente como mecanismo de inclusión y exclusión. Este hallazgo dialoga con planteamientos críticos que advierten sobre el riesgo de que la tecnificación del lenguaje reproduzca desigualdades educativas.

Adaptación y co-construcción del lenguaje en el aula

Los resultados muestran que los estudiantes presentan una alta capacidad de adaptación al lenguaje tecnológico, lo que se traduce en una comprensión fluida de la jerga docente. Este hallazgo es consistente con la noción de “nativos digitales” (Prensky, 2001), aunque su uso debe ser matizado, ya que no todos los estudiantes tienen las mismas condiciones de acceso o alfabetización digital.

Un elemento particularmente relevante es la evidencia de relaciones bidireccionales en la construcción del lenguaje: en algunos casos, los estudiantes no solo comprenden la jerga, sino que también enseñan a los docentes. Esta dinámica sugiere una reconfiguración de las relaciones de poder en el aula, en la que el conocimiento lingüístico deja de ser exclusivamente vertical (docente-estudiante) y se convierte en un proceso de co-construcción (Bruner, 2002).

Desde una perspectiva crítica, este hallazgo cuestiona modelos tradicionales de enseñanza centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento y abre la posibilidad de comprender el aula como un espacio discursivo más horizontal, mediado por saberes compartidos.

Lenguaje y transformación de los modelos pedagógicos

La comparación entre métodos tradicionales y aquellos mediados por tecnologías evidencia que el lenguaje no solo acompaña el cambio pedagógico, sino que lo configura. La mayoría de los docentes identifica diferencias significativas, destacando un lenguaje más dinámico, técnico y atractivo en entornos digitales.



Este resultado puede interpretarse a la luz de enfoques pedagógicos críticos (Casanova, 2022; Freire, 2005), en los que el diálogo y la participación son elementos centrales del proceso educativo. La jerga tecnológica, al incorporar términos cercanos a la experiencia digital de los estudiantes, favorece la interacción y el involucramiento.

No obstante, también se identifican tensiones. Mientras algunos docentes valoran la mayor participación, otros señalan limitaciones en la interacción profunda, especialmente en contextos virtuales donde la comunicación depende de mediaciones tecnológicas adicionales. Asimismo, la tendencia hacia la informalización del discurso plantea interrogantes sobre el equilibrio entre cercanía comunicativa y rigor académico.

En este sentido, los resultados sugieren que la transformación del lenguaje docente debe analizarse no solo en términos de innovación, sino también de sus implicaciones en la calidad y profundidad de los procesos educativos.

Proyección del lenguaje docente y formación continua

Finalmente, los docentes coinciden en que el lenguaje asociado a las tecnologías educativas continuará evolucionando hacia formas más globalizadas y tecnificadas. Este hallazgo refuerza la idea de que la jerga docente es un fenómeno en constante construcción, determinado por la innovación tecnológica y la circulación global del conocimiento.

En este contexto, la formación continua emerge como un elemento central para la apropiación crítica del lenguaje tecnológico (Rodríguez Llanes, 2022). Los resultados muestran un consenso claro sobre su importancia, lo que se alinea con estudios que destacan la necesidad de fortalecer las competencias digitales docentes para garantizar una integración significativa de las tecnologías en la enseñanza.

No obstante, también se identifican resistencias al cambio, particularmente en algunos docentes, lo que evidencia que la transformación lingüística no es automática, sino que requiere procesos de acompañamiento institucional y formación sostenida (Salazar y Pérez, 2023).

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la incidencia de las tecnologías educativas en la jerga docente es profunda y multidimensional. No se trata únicamente de la incorporación de nuevas palabras, sino de una reconfiguración de las prácticas discursivas, las relaciones pedagógicas y los modelos de enseñanza.

Esta investigación aportó, desde una perspectiva sociolingüística, a la comprensión de la jerga docente como un fenómeno emergente en contextos de digitalización educativa, ampliando los enfoques tradicionales al incorporar la mediación tecnológica como eje central de análisis. Al mismo tiempo, introduce una mirada crítica al evidenciar que dicha transformación está atravesada por tensiones, desigualdades y desafíos formativos que deben ser considerados en futuras investigaciones y en el diseño de políticas educativas.



Conclusiones

Los resultados de la investigación permitieron afirmar que las tecnologías educativas incidieron de manera directa en la configuración de la jerga docente, cumpliendo así con el objetivo planteado de analizar su impacto en los procesos de enseñanza en la Institución Educativa Chiloé. Esta incidencia no se limita a la incorporación de nuevas palabras, sino que implica una transformación más amplia de las prácticas comunicativas, en las que el lenguaje se adapta a las lógicas, tiempos e interacciones propias de los entornos digitales.

En primer lugar, se evidenció que la mediación tecnológica reconfigura la comunicación pedagógica, haciéndola más inmediata, interactiva y funcional. La creación de un repertorio léxico compuesto por anglicismos, tecnicismos y neologismos -identificada en los resultados empíricos- confirma que el lenguaje docente no es estático, sino que se transforma en función de las condiciones materiales y simbólicas de la enseñanza. Este hallazgo se articula con la perspectiva sociolingüística asumida en el estudio, al mostrar que las variaciones lingüísticas responden a cambios en las prácticas sociales.

En segundo lugar, el estudio mostró que la incorporación de este nuevo corpus lexical tiene un carácter ambivalente. Por un lado, es valorado positivamente por los docentes como una oportunidad para innovar, dinamizar la enseñanza y acercarse a los estudiantes; por otro, introduce tensiones asociadas a la brecha digital y generacional, evidenciadas en las dificultades de acceso a tecnologías y en las diferencias en la apropiación del lenguaje entre docentes y estudiantes. De este modo, los resultados permiten matizar visiones tecnocéntricas, al mostrar que la transformación lingüística también está atravesada por desigualdades estructurales.

En tercer lugar, se identificó que los estudiantes presentan una alta capacidad de adaptación a la jerga tecnológica, lo que refuerza su papel activo en la dinámica comunicativa del aula. Este hallazgo, consistente con los resultados obtenidos en las entrevistas, sugiere una inversión parcial de los roles tradicionales, en la que los estudiantes no solo reciben el lenguaje, sino que también inciden en su circulación y legitimación. En contraste, algunos docentes -especialmente de mayor edad- enfrentan mayores desafíos en la apropiación de este repertorio, lo que posiciona la formación continua como un elemento central para garantizar la coherencia comunicativa en los procesos de enseñanza.

En cuarto lugar, la comparación entre metodologías tradicionales y aquellas mediadas por tecnologías, evidencia que el lenguaje no solo acompaña el cambio pedagógico, sino que lo configura. La jerga docente asociada a lo digital favorece prácticas más participativas y horizontales, aunque también puede propiciar escenarios de informalización del discurso. Este resultado sugiere que el lenguaje actúa como un mediador clave en la transformación de los modelos de enseñanza, más allá de su dimensión instrumental.



En términos generales, se concluye que la jerga docente mediada por tecnologías educativas constituye un fenómeno sociolingüístico emergente que refleja procesos de adaptación, apropiación y resignificación del lenguaje en contextos educativos contemporáneos. Esta conclusión responde directamente a la pregunta de investigación, al evidenciar que la incidencia de las tecnologías educativas no es superficial, sino estructural en la configuración del discurso pedagógico.

No obstante, el estudio presentó algunas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra y su carácter localizado restringen la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Por ello, se proyecta su aplicación a otras instituciones públicas del municipio de Soacha. En segundo lugar, el uso exclusivo de entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección limita la triangulación metodológica, al no incorporar observación directa de prácticas en aula ni análisis de interacciones reales. Estas limitaciones abren la posibilidad de ampliar el alcance metodológico en futuras investigaciones.

En cuanto a las proyecciones, se sugiere desarrollar estudios comparativos en otros niveles educativos y contextos socioculturales, así como incorporar metodologías mixtas que permitan complementar el análisis discursivo con evidencia cuantitativa. Asimismo, resulta pertinente profundizar en el estudio de las interacciones reales en entornos digitales de aprendizaje, con el fin de comprender cómo se materializa la jerga docente en situaciones pedagógicas concretas. Finalmente, se plantea la necesidad de explorar el papel de la formación docente en la apropiación crítica del lenguaje tecnológico, como condición para una integración más equitativa y reflexiva de las tecnologías en la educación.

Declaraciones

Financiación: Esta investigación no recibió financiación específica de entidades públicas, privadas ni de organizaciones sin ánimo de lucro.

Conflicto de intereses: los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Aspectos éticos y uso de IA: los autores declaran hacer uso ético de la inteligencia artificial.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la institución educativa y a los docentes participantes por su disposición, tiempo y valiosos aportes al desarrollo de esta investigación. Así mismo, a las personas que contribuyeron de manera directa o indirecta a la realización del estudio.

Contribución de autores (CRediT)

Autor 1: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Redacción y Validación; **Autor 2:** Redacción del borrador original, Revisión, Edición, Visualización y Revisión crítica del manuscrito.



Referencias

- Alonso, E. (2022) Ser docente: un acto de amor pedagógico. *Tendencia pedagógica*, 19(1), 70-79. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.006>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós ibérica.
- Bates, T. (2022) *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Contact North.
- Bruner, J. S. (1995) *El proceso de la educación*. Unión tipográfica editorial hispanoamericana
- Bruner, J. S. (2002) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editorial.
- Casanova, H. (2022) *Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Cheshire, J. (1997) *Sociolinguistics in the classroom: exploring linguistics diversity*. Routledge.
- Clark, R. C., Mayer, R. E. (2016) *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Wiley.
- Crystal, D. (2003) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge university press.
- Engelbart, D. (1963) *A conceptual framework for the augmentation of man's intellect*. VI Spartan books.
- Fishman, J. (1971) *Sociolingüística: una breve introducción*. Ediciones Cátedra.
- Fishman, J. (1972) *The Sociology of Language. An interdisciplinary social science approach to language in society*. Newbury house publishers.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Gardner, H. (2007) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós ibérica.
- Garrison, D., Anderson, T. (2003) *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Au press.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge university press.
- Halliday, M. (1975) *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de cultura económica.
- Holmes, J. (2013) *An Introduction to Sociolinguistics*. Routledge.
- Jaramillo Bedoya, J. (2013) *Aspectos sociolingüísticos de la jerga en el ejército de Colombia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/3596>
- King, N., Horrocks, C. (2010) *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Labov, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*. Ediciones cátedra.
- López, S.; Paladines, L. (2024) Análisis del discurso didáctico: semiosis y motivaciones a la lectura. *Enunciación*, 29(2), 271-288. <https://doi.org/10.14483/22486798.22160>
- Mahecha, A. (2022) Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo. *Entramado*, 18(2), 1-19. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7704>
- McLuhan, M. (1996) *Comprender los medios: Las extensiones del hombre*. Paidós.



- Mendoza-Denton, N. (2008) *Homegirls: Language and Cultural Practice Among Latina Youth Gangs*. Blackwell publishing.
- Montessori, M. (1912) *El método montessori*. Dover publicaciones.
- Mora, L. A. (2023) Cómo validar una entrevista de preguntas abiertas: una propuesta para investigación filosófica empírica. *Revista Saberes Educativos* 11(1), 1-25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.71389>
- Orozco, G. (1996) *Televisión y audiencia. Un enfoque cualitativo*. Ediciones de la torre.
- Piaget, J. (1971) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Biblioteca de bolsillo.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon MCB University Press*, 9(5), 1-7. <https://www.murciaeduca.es/cpanitaarnao/aula/archivos/repositorio/0/85/nativos-digitales-parte11.pdf>
- Redecker, C. (2020). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Reigeluth, C. M. (2012) Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. *Revista de Educación a Distancia* 32(1), 1-18. <https://revistas.um.es/red/article/view/270781>
- Repetto, E. y Pérez, J. C. (2004). *Validación de la entrevista KAI-R*. http://www.uned.es/competencias-emocionales/KAI-R_Validacion.pdf
- Ricoeur, P. (1975) *La metáfora viva*. Editorial Trotta.
- Rodríguez Llanes, M. (2022). El uso de la Tecnología y la innovación en la post-pandemia. *Visión educativa*, 4(1), 1-7. <https://revistasuba.com/index.php/VISIONEDUCATIVA/article/view/110>
- Salazar, A.; Pérez, A. (2023). Las actitudes lingüísticas de los docentes frente a la diversidad lingüística presente en las aulas. *Revista Signos*, 56(111), 127-149. <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/673>
- Sampieri, R.; Fernández, C; Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Selwyn, N. (2016) *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Continuum.
- Skinner, B. F. (1970) *Tecnologías de la enseñanza*. Harvard University press.
- Tannen, D. (1990) *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. Ballantine books.
- Trudgill, P. (1983) *On Dialect: Social and Geographical Perspectives*. New York University Press.



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Discursos de género escolares: regulación y agenciamiento en adolescencias con experiencia de vida trans

School-based gender discourses: regulation and
agency in adolescents with trans life experiences

Discursos de gênero escolares: regulação e
agenciamento em adolescentes com experiências de
vida trans

Wilson Flavio Díaz Vélez

Universidad de Manizales

 <https://orcid.org/0009-0001-8528-6137>

wdiaz118902@umanizales.edu.co

Manizales, Colombia

Encuentre este artículo en
[https://revistas.uniminuto.edu/
index.php/IYD/index](https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/index)

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artigo:

Díaz Vélez, W. F. (2026). Discursos de género escolares: regulación y agenciamiento en adolescencias con experiencia de vida trans. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 163-180. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.163-180>

Recibido/Received/Recebido:

17 - 05 - 2026

Aceptado/Accepted/Aceito:

13 - 06 - 2026

Publicado/Published/Publicado:

28 - 06 - 2026

Artículo de investigación

Research Article

Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses:

El autor ha declarado que no
existen intereses en competencia





Resumen

La escuela opera como un espacio de socialización y circulación de discursos de género que regulan las experiencias de vida de las adolescencias trans. El presente estudio tuvo como objetivo comprender las maneras en que los discursos de género influyen en la regulación y el agenciamiento de las adolescencias con experiencia de vida trans en las instituciones educativas. Para ello, se realizó una búsqueda de la literatura existente sobre el fenómeno estudiado en las bases de datos Scopus, Scielo, Dialnet, Google Scholar, Redalyc y LA Referencia, durante el periodo 2021 – 2026, incluyéndose 32 artículos, los cuales fueron sometidos a una revisión crítica mediante un análisis categorial orientado a identificar patrones y tendencias en la producción académica. Se evidenciaron las diferentes formas en que los discursos de género regulan la identidad del alumnado con experiencia de vida trans, configuran su subjetividad y sus experiencias afectivas, y favorecen el desarrollo de formas de agenciamiento encaminadas a transformar las realidades escolares. En conclusión, se deja al descubierto la interdependencia que existe entre la regulación, la configuración de la subjetividad y las formas de agenciamiento en las adolescencias con experiencias de vida trans, así como la necesidad de aumentar la producción académica contextualizada.

Palabras clave: agenciamiento; educación secundaria; entorno educativo; identidad de género; personas transgénero.

Abstract

Schools function as spaces for the socialization and circulation of gender discourses that regulate the life experiences of trans adolescents. The objective of this study was to understand the ways in which gender discourses influence the regulation and agency of adolescents with trans life experiences in educational institutions. To this end, a literature search on the phenomenon under study was conducted in the Scopus, Scielo, Dialnet, Google Scholar, Redalyc, and LA Referencia databases for the period 2021–2026, yielding 32 articles, which were subjected to a critical review using a categorical analysis aimed at identifying patterns and trends in academic production. The study highlighted the various ways in which gender discourses regulate the identity of adolescents with trans life experiences, shape their subjectivity and emotional experiences, and foster the development of forms of agency aimed at transforming school realities. In conclusion, the findings reveal the interdependence between regulation, the shaping of subjectivity, and forms of agency among adolescents with trans life experiences, as well as the need to strengthen context-specific research.

Keywords: agency; educational environment; gender identity; secondary education; transgender people.



Resumo

A escola funciona como um espaço de socialização e circulação de discursos de gênero que regulam as adolescências com experiência de vida trans. O presente estudo teve como objetivo compreender as formas como os discursos de gênero influenciam a regulação e o agenciamento das adolescências com experiência de vida trans nas instituições de ensino. Para tal, realizou-se uma pesquisa da literatura existente sobre o fenômeno em estudo nas bases de dados Scopus, Scielo, Dialnet, Google Scholar, Redalyc e LA Referencia, durante o período de 2021 a 2026, sendo incluídos 32 artigos, os quais foram submetidos a uma revisão crítica através de uma análise categorial orientada para identificar padrões e tendências na produção acadêmica. Foram evidenciadas as diferentes formas como os discursos de gênero regulam a identidade dos alunos com experiência de vida trans, configuram a sua subjetividade e as suas experiências afetivas e favorecem o desenvolvimento de formas de ageciamento destinadas a transformar as realidades escolares. Em conclusão, fica patente a interdependência existente entre a regulação, a configuração da subjetividade e as formas de agenciamento nas adolescências com experiências de vida trans, bem como a necessidade de aumentar a produção acadêmica contextualizada.

Palavras-chave: agenciamento; ensino secundário; identidade de gênero; pessoas transgênero; ambiente educativo.



1. Introducción

Históricamente, la educación ha sido un campo cargado de significados que ha contribuido a la organización social, la reproducción del orden y la generación de cambios a nivel cultural, político y económico (Rueda *et al.*, 2025). Desde esta perspectiva, las prácticas discursivas de género constituyen uno de los mecanismos mediante los cuales opera el dispositivo escolar al regular la construcción y la expresión de la identidad, así como las maneras de habitar los espacios de acuerdo a determinados referentes morales y éticos, donde las adolescencias con experiencia de vida trans son frecuentemente calificadas como transgresoras de las normas tradicionales de género.

Desde una perspectiva foucaultiana, tal regulación es entendida como el conjunto de técnicas que organizan, controlan y reproducen corporalidades y conductas, estableciendo determinadas normas y excluyendo otras de acuerdo a unos criterios de normalidad orientados a producir sujetos útiles y obedientes a los intereses de la sociedad (Foucault, 2009). En el ámbito de la construcción social del género, Butler (2007) sostiene que el discurso participa en la configuración de las categorías de lo masculino y lo femenino, asociando estos conceptos al hombre y la mujer, respectivamente. Desde esta óptica, define los discursos de género como un conjunto de prácticas lingüísticas y normas que constituyen un régimen de poder que organiza y legitima las categorías de género al naturalizar determinadas identidades y excluir otras formas de existencia.

No obstante, los discursos de género también pueden ser el punto de origen de resistencias para subvertir la imposición de las normas de género (Foucault, 2011). De acuerdo con Butler (2007), este agenciamiento puede ser definido como la capacidad de actuar y transformar el significado de las normas impuestas en la escuela, cuestionando los límites de aquello reconocido como inteligible. Henry Giroux (1990) va más allá, al definir el agenciamiento como la facultad de los sujetos de actuar para producir historia, desarrollar conciencia crítica y participar activamente en los procesos de resistencia y emancipación orientados a transformar el poder dominante en los centros educativos.

Recientemente, la producción académica en relación con la presencia de las identidades trans en la escuela ha venido en aumento; sin embargo, es necesario revisar los hallazgos bajo una mirada relacional entre los procesos de regulación de las experiencias de vida trans y las resistencias ejercidas frente al poder disciplinario y normalizador. El presente artículo de revisión se propuso rastrear, categorizar y problematizar las investigaciones recientes para encontrar las diferentes maneras en que los discursos de género inciden en la regulación y el agenciamiento de las experiencias de vida trans en las adolescencias.



2. Metodología

Esta investigación se desarrolló a través de una revisión crítica de la literatura existente, adoptando los lineamientos establecidos en la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*).

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2026 en Scopus, Scielo, Dialnet, Google Scholar, Redalyc y LA Referencia, a través de un conjunto de ecuaciones de búsqueda utilizando operadores booleanos, en las cuales se cruzaron términos claves relacionados con el tema de investigación, agrupados en los siguientes ejes conceptuales:

- **Eje 1 (Población):** “adolescentes”, “adolescents”, “trans”, “transgénero”, “transexual”, “diversidad sexual”.
- **Eje 2 (Contexto):** “escuela”, “school”, “secundaria”.
- **Eje 3 (Fenómeno):** “Discursos de género”.

Para delimitar y realizar una selección rigurosa de los artículos, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión que se reportan en la **Tabla 1**. No se establecieron criterios de idioma debido a que podría limitar el panorama a determinados territorios.

Tabla 1 Criterios de inclusión y exclusión utilizados para la selección del cuerpo de artículos.

	Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Tipo de Documento	Artículos de investigación empíricos.	Artículos de revisión, libros, tesis o actas de congresos.
Población	Adolescencias con experiencia de vida trans en educación secundaria.	Adolescencias con experiencia trans en educación primaria o universitaria.
Contexto	Instituciones de educación secundaria o media.	Instituciones de educación primaria o de estudios superiores.
Temporalidad	El estudio fue publicado entre 2021 y 2026	El estudio fue publicado en el 2020 o en un año inferior.

Fuente: elaboración propia (2026).

La selección y depuración de la literatura se llevó a cabo en tres etapas, tal como se presenta en la **Figura 1**. Mediante la revisión de títulos y resúmenes aplicando los criterios de inclusión y exclusión se conformó un corpus de 32 artículos para el análisis y la discusión de los resultados.



Figura 1 Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección del corpus bibliográfico.

Fuente: elaboración propia (2026).

3. Resultados

El andamio de esta revisión crítica de la literatura se compuso inicialmente por una caracterización bibliométrica y culmina con un reporte de las tendencias temáticas encontradas en la producción investigativa.

Como se observa en la **Tabla 2**, la producción académica no ha tenido un crecimiento constante con el pasar de los años. Si bien se identifica un aumento de investigaciones hasta 2024, se puede ver una inflexión en este punto. Lejos de indicar una pérdida en el interés investigativo, la disminución puede interpretarse como una saturación temática después de un periodo de auge en el que se exploraron aspectos fundamentales que han incidido en la visibilización y el reconocimiento de las adolescencias trans, lo que hace pensar en la necesidad de ir más allá de los estudios exploratorios y descriptivos del problema. De igual manera, tal disminución podría significar una reducción del interés de los investigadores por profundizar en el tema, dado que otras organizaciones o entidades gubernamentales han incluido estas minorías en sus agendas.



Tabla 2 *Evolución en el tiempo de las investigaciones.*

Año de publicación	Artículos	Valoración porcentual
2021	7	22%
2022	5	16%
2023	4	13%
2024	8	25%
2025	6	19%
2026	2	6%

Fuente: elaboración propia (2026).

Geográficamente, se evidencia una marcada concentración de investigaciones en Europa, continente que lidera la producción de conocimiento en el tema (**Tabla 3**). Esta distribución pone de manifiesto la fragmentación y escasez de investigaciones científicas en el campo en América Latina y otras regiones del Sur Global. Más allá de convertirse en una debilidad, la escasez de estudios en el Sur Global representa una oportunidad para el desarrollo de nuevas líneas de investigación contextualizadas sobre las adolescencias con experiencia de vida trans, orientadas a revisar aspectos como la interseccionalidad en las experiencias y corporalidades trans, el disciplinamiento del género en las instituciones educativas y las estrategias de resistencia y negociación que surgen frente a estas dinámicas.

Tabla 3 *Distribución geográfica de las investigaciones*

País	Artículos	Valoración porcentual
Europa		
España	11	34%
Reino Unido	7	22%
Irlanda	1	3%
América		
Brasil	3	9%
Canadá	2	6%
Chile	2	6%
Estados Unidos	2	6%
Colombia	1	3%
Costa Rica	1	3%
Asia		
China	1	3%
Oceanía		
Australia	1	3%

Fuente: elaboración propia (2026).



Respecto a las estrategias de recolección de información, se observó una marcada predominancia de los métodos dialógicos e interrogativos, especialmente de la entrevista y, en menor medida, de la encuesta (**Tabla 4**). El frecuente uso de la entrevista puede asociarse a su capacidad para acceder en profundidad a las experiencias, significados y percepciones de los participantes mediante la interacción entre entrevistador y entrevistado (Babativa et al., 2024), lo que facilita la exploración de las experiencias de vida de las adolescencias trans en la escuela.

Tabla 4 *Métodos de recolección de la información utilizadas por los investigadores.*

Método	Artículos	Valoración porcentual
Entrevista	20	63%
Encuesta	12	38%
Sesiones de grupo	5	16%
Observación	4	13%
Técnicas biográficas y narrativas	4	13%
Técnicas proyectivas y creativas	3	9%
Análisis documental y de contenido	2	6%

Fuente: elaboración propia (2026).

Resulta pertinente considerar la incorporación de estrategias alternativas de producción de información, tales como técnicas proyectivas, artísticas, biográficas y narrativas, las cuales pueden ampliar la comprensión de las experiencias estudiadas y posibilitar otras formas de expresión, representación y construcción de sentido por parte de los participantes. Diversos estudios han evidenciado cómo las técnicas artísticas y narrativas facilitan la comprensión de las experiencias de vulnerabilidad, resistencia y agenciamiento adolescente (McBride y Neary, 2021), permiten reconstruir trayectorias vitales, corporalidades y significados asociados con la identidad y la existencia (Gallardo y Espinosa, 2021), y favorecen el cuestionamiento de las bases cisnormativas que regulan las formas en que se vive el género en la escuela mediante del espacio, el cuerpo y el tiempo (Parral, 2021).

Los estudios analizados muestran una preocupación constante por comprender cómo las normas de género son producidas, reproducidas y disputadas en la vida escolar, así como las formas en que el alumnado trans construye sentido sobre su propia experiencia a través de prácticas cotidianas de visibilización, reconocimiento y resistencia, que les permiten constituirse como sujetos inteligibles, lo que permitió organizar los hallazgos en las tres categorías de análisis que se presentan en la **Tabla 5**.



Tabla 5 Ejes temáticos y tendencias identificados en el corpus bibliográfico.

Ejes temáticos	Dimensión	Tendencias
Discursos de género y regulación de las corporalidades trans.	Reconocimiento identitario.	• Invalidación del nombre y pronombre identitario. • Patologización y etiquetaje.
	Espacios y convivencia escolar.	• Segregación espacial. • Acoso escolar.
	Currículo e institucionalidad.	• Invisibilización y segregación curricular. • Omisión y negligencia institucional.
	Regulación normativa.	• Vacíos normativos. • Bloqueo de alianzas con entidades externas.
Construcción de subjetividades y afectividades en las experiencias de vida trans.	Experiencias de exclusión y aislamiento.	• Aislamiento. • Desconexión con el entorno escolar. • Desamparo afectivo.
	Impacto emocional de la regulación.	• Malestar emocional. • Vulnerabilidad a la exposición. • Frustración por la invalidación discursiva.
	Procesos de subjetivación.	• Internalización de la transfobia.
	Resignificación y afirmación de la identidad.	• Negociación del trato identitario. • Estrategias de autolegitimación. • Ocultamiento estratégico de la identidad.
Agenciamiento y resistencias de las adolescencias trans en la escuela.	Construcción de redes y vínculos.	• Búsqueda de apoyo externo. • Construcción de lazos afectivos.
	Transformación de la cultura institucional.	• Subversión de la norma. • Activismo escolar. • Interpelación curricular. • Autoformación insurgente.
	Reconfiguración de la trayectoria escolar.	• Traslado de centro escolar. • Abandono del sistema educativo.

Fuente: elaboración propia (2026).

Diversos autores describieron la resistencia institucional y docente frente al reconocimiento del nombre sentido y los pronombres elegidos por el alumnado trans, perpetuando el uso del nombre registrado legalmente hasta que se realice el correspondiente cambio en los documentos de identidad (Belda-Carreres y Bellver-Pérez, 2023; Bower-Brown et al., 2023; Sánchez y Etopa, 2021). Esta situación expone al alumnado trans al señalamiento, la ridiculización, el cuestionamiento público y contribuye a la invisibilización e invalidación de su identidad (Pereira-García et al., 2025; Phipps y Blackall, 2021; Yáñez-Urbina et al., 2022).



De manera complementaria, el uso del uniforme fue reportado como mecanismo de regulación cisnormativo donde las normas institucionales en ocasiones tienden a ser punitivas o restrictivas, al obligar a las adolescencias trans a usar faldas o pantalones de acuerdo al sexo asignado al nacer (Calligo, 2024; McBride y Neary, 2021; Moreno et al., 2022). Este discurso es visto por Fernández (2021) como un mecanismo de violencia institucional que regula y limita las posibilidades de autodeterminación estética del alumnado trans.

Asimismo, se sitúa la distribución de los espacios por sexo como uno de los dispositivos disciplinarios más potentes, señalando los baños y los vestuarios como espacios que reproducen las normas de género mediante prácticas de vigilancia, comentarios descalificadores y situaciones de acoso hacia el alumnado trans (Calligo, 2024; Fontanari et al., 2026; Sánchez et al., 2023), siendo los propios pares quienes con frecuencia ejercen el control sobre el uso de dichos espacios (Belda-Carreres y Bellver-Pérez, 2023; Bower-Brown et al., 2023). Igualmente, se manifiesta que las respuestas institucionales suelen limitarse a medidas de acomodación individual una vez que la identidad trans se hace visible (LLancapán y Reyes, 2023), al autorizar al estudiantado trans usar espacios alternativos como baños para discapacitados o del personal docente, como una medida orientada a garantizar su acceso e inclusión, lo que genera procesos de segregación al separar este alumnado de sus pares, y puede exponer involuntariamente su identidad ante otros miembros de la comunidad educativa (Atherton, 2024; Phipps, 2021). En consecuencia, tales estudios reportan estrategias de evitación en el uso de los baños, como la reducción en la ingesta de líquidos o la postergación de las necesidades fisiológicas, con el propósito de reducir la exposición a situaciones de vigilancia y control (Pereira-García et al., 2025).

La literatura describe el currículo como un agente que invisibiliza la identidad trans, restringiendo las lecciones a un enfoque reproductivo, biologicista y moralista, que limita las relaciones al coito heterosexual y excluye otros tipos de encuentros corporales, impidiendo que el alumnado trans resuelva las dudas sobre su desarrollo al deslegitimar la existencia de sus identidades (Fontanari et al., 2026; Kwok y Kwok, 2022). En diversas ocasiones, las experiencias trans son encapsuladas dentro del marco general LGBTIQ+, y la temática suele abordarse de manera genérica bajo sesgos religiosos, morales o coloniales desde los docentes, quienes presentan la identidad trans como un tema controvertido o *tabú*, situando estas corporalidades bajo sospecha frente al resto del alumnado (Fox et al., 2025; Johnson y Mughal, 2025; Kwok y Kwok, 2022; Maine et al., 2025; Martino et al., 2024, Ulman, 2022). Una de las clases más problemáticas es Educación física, en la cual el profesorado vulnera las identidades trans a través de la clasificación del estudiantado por sexo y su exclusión en algunos deportes basados en supuestas capacidades físicas asociadas al sexo, lo que contribuye a reforzar las jerarquías de género y a subordinar aquellas identidades que se apartan de la norma sexo-genérica institucionalizada (Fuentes-Miguel et al., 2022; Phipps y Blackall, 2021; Wilkin et al., 2026).

La configuración de la subjetividad y la afectividad de las identidades trans se encuentran atravesadas por una compleja red de relaciones, experiencias de reconocimiento y procesos de validación como una forma de hacer frente a la invisibilización y la deslegitimación en los contextos escolares.



El aspecto más destacado por las investigaciones es la soledad y el aislamiento experimentado por el alumnado trans frente al rechazo de sus pares al no ajustarse a las categorías binarias de género (Calligo, 2024; Sánchez et al., 2023). Tal rechazo suele manifestarse mediante sentimientos de pánico, frustración o indefensión, que conduce a las adolescencias trans a retraerse y evitar la interacción con sus pares (Sánchez y Etopa, 2021). Se señala que estos procesos de aislamiento se ven reforzados por lo que llaman el *contagio del estigma*, que alude al temor del estudiantado de ser juzgados por asociarse con el alumnado trans (Belda-Carreres y Bellver-Pérez, 2023). Estas dinámicas llevan a las adolescencias trans a simular identidades cisnormativas, postergando la vivencia de su identidad ante la ausencia de apoyo afectivo y escolar, el acoso por parte de sus pares y la falta de políticas claras para su inclusión en el entorno educativo (Bower-Brown et al., 2023; Fernández, 2021; Fox et al., 2025; García et al., 2025; Johnson y Mughal, 2025; Pereira-García et al., 2025).

En este sentido, se describe la escuela como un espacio saturado de tensiones, donde los actos de violencia y los discursos hacia las adolescencias trans se inscriben en los cuerpos, desencadenando autolesiones como forma de canalizar el sufrimiento emocional por habitar un cuerpo que dejan de sentir como suyo (Gallardo et al., 2021). Mas allá de la inscripción somática del sufrimiento emocional en el cuerpo, algunos estudios afirman que el dolor psíquico, la sensación de indefensión y la invalidación de la identidad trans pueden derivar en cuadros depresivos, ideación suicida o consumación de este acto en situaciones extremas (Chaphekar et al., 2024).

De manera complementaria, surge otro aspecto importante relacionado con las resistencias frente a los discursos de disciplinamiento del género y las redes de apoyo que construye el alumnado trans (Perez et al., 2021). Esta resistencia debe entenderse como un acto político afirmativo que permite la búsqueda de un espacio común donde se reconozca la diversidad y se reivindique la dignidad humana (Fontanari et al., 2025), lo que supone transgredir los límites impuestos por la cisnormatividad sexo-genérica a través de transformaciones en la apariencia y la expresión de género, aunque ello implique una mayor visibilización y por ende exposición a situaciones de discriminación y microagresiones (Fernández, 2021; McBride y Neary, 2021).

La expresión libre de la identidad puede asumirse como una forma de pedagogía cotidiana dentro de la escuela; no obstante, diversos estudios señalan que ello puede generar desgaste emocional para el alumnado trans, dado que con frecuencia recae sobre este la responsabilidad de educar, orientar y explicar su identidad a docentes y estudiantes, ante la escasa incorporación de contenidos relacionados con la diversidad en el currículo y la insuficiente formación del profesorado en estas temáticas (Brant, 2024; Calligo, 2024; Fox et al., 2025). Desde esta perspectiva, la implementación de estrategias pedagógicas performativas en el aula, como las artes escénicas, así como metodologías basadas en la discusión y el debate, favorecen el desarrollo de la empatía, contribuyen a cuestionar los discursos de género dominantes en las instituciones y promueven una convivencia escolar inclusiva (Fuentes-Miguel et al., 2022; Ibarzabal y Álvarez, 2024). Además, la construcción de lazos afectivos y redes de apoyo se puede configurar como una práctica de resistencia cuando desafían el aislamiento, la invisibilización o la regulación impuesta por los discursos de género escolares (Bower-Brown et al., 2023; Martin-Castillo et al., 2025; Parral, 2021).



La totalidad del corpus bibliográfico analizado documenta la construcción de redes de apoyo y el agenciamiento colectivo como las principales formas de resistencia desplegadas por las adolescencias con experiencia de vida trans. Estas redes se configuran como microespacios de salvaguarda, protección, y contención física y emocional, conformados por pares y, en algunos casos, por miembros del profesorado (Belda-Carreres y Bellver-Pérez, 2023; Kwok y Kwok, 2022; Yáñez-Urbina et al., 2022). Sin embargo, en diferentes casos tal apoyo trasciende las barreras escolares, llevando al alumnado a recurrir a colectivos LGBTQ+ para suplir la ausencia de respaldo institucional, y encontrar espacios de reconocimiento y protección frente a la vulneración de su identidad (Fox et al., 2025; Sánchez y Etopa, 2021).

Los estudios describen el activismo como estrategia mediante la cual las adolescencias trans reivindican la autodeterminación sobre el uso del uniforme, el reconocimiento del nombre y pronombre sentidos, así como el acceso a espacios de los cuales han sido excluidos históricamente (Chaphekar et al., 2024). De igual forma, las exigencias para que la diversidad sexo-genérica sea abordada transversalmente en el currículo se convierten en una herramienta para desestabilizar los discursos patologizantes sobre la diversidad y desdibujar las barreras que limitan la participación del estudiantado trans en determinadas actividades de las que han sido excluidos (Wilkinson y Penney, 2026). Asimismo, la conformación de grupos y alianzas funcionan como espacios de apoyo mutuo, protección y resistencia, que fomentan la visibilización del colectivo en contextos escolares conservadores mitigando situaciones de acoso y violencia (Brant, 2024; Lorusso et al., 2024; Maine et al., 2025).

Finalmente, se documenta el cambio de centro educativo o el abandono del sistema escolar como un acto de autocuidado, y supervivencia física y emocional frente al acoso y la inacción de los centros escolares, aunque esto requiera de la suspensión temporal de la trayectoria académica (Chaphekar et al., 2024; Sánchez et al. 2023; Sánchez y Etopa, 2021). En este sentido, Santos y Fonseca (2024) resaltan que una intervención institucional oportuna frente a las manifestaciones de transfobia, junto con la construcción de vínculos afectivos, constituye un elemento clave para favorecer la permanencia escolar de las adolescencias trans en un sistema educativo. Estos hallazgos permiten comprender que la permanencia educativa de las adolescencias trans depende, en gran medida, del reconocimiento de sus identidades y de la capacidad de las instituciones educativas para garantizar entornos seguros, inclusivos y libres de prácticas que invaliden su existencia.



4. Discusión

La literatura evidencia cómo los discursos de género no solo regulan las experiencias de vida de las adolescencias trans, sino que configuran su subjetividad y sus experiencias afectivas, dando lugar a formas de agenciamiento individual y colectivo orientadas a transformar la escuela en un espacio que reconozca, legitime y visibilice las identidades trans. Desde la perspectiva de Butler (2007), las prácticas discursivas que disciplinan los cuerpos en la escuela pueden ser subvertidas a través de la reconfiguración de las relaciones de poder, desnaturalizando las normas que se han instaurado históricamente.

Bajo una óptica foucaultiana, los discursos de género presentes en las instituciones educativas operan como dispositivos de control y disciplinamiento que orientan las conductas del alumnado hacia los ideales de normalidad definidos por el orden cisnormativo (Foucault, 2009). En este sentido, la disposición arquitectónica escolar reproduce una lógica panóptica de vigilancia constante, donde las adolescencias trans son cuestionadas por no ajustarse a las expectativas sexo-genéricas asociadas a los espacios, y algunas medidas institucionales sobre su uso se constituyen en una forma de inclusión que excluye, al reforzar la segregación, y aumentar la exposición y vulnerabilidad del alumnado trans frente a la comunidad educativa.

En este sentido, el agenciamiento desplegado por las adolescencias con experiencia de vida trans puede interpretarse, desde la perspectiva de Giroux (1990), como la capacidad de transformar las dinámicas escolares mediante la reivindicación del reconocimiento de la identidad, el activismo escolar y la construcción de un currículo que incorpore la diversidad sexo-genérica desde una perspectiva libre de prejuicios. Lo anterior requiere de la voluntad institucional por transformar las prácticas y las estructuras cisnormativas, así como un compromiso orientado a la formación del personal docente en temas de género y diversidad. Como resultado, el agenciamiento trasciende la resistencia al poder disciplinario para constituirse en una práctica pedagógica y política que cuestiona las estructuras cisnormativas presentes en las instituciones educativas. En consonancia con Foucault (2011), estas prácticas pueden comprenderse como puntos de resistencia que emergen al interior de las relaciones de poder y cuestionan los mecanismos de regulación que operan en la escuela.

Finalmente, la distribución temporal y espacial de las investigaciones sobre las adolescencias con experiencia de vida trans en las instituciones educativas pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la producción científica en América Latina, considerando que los procesos de regulación de la identidad y los agenciamientos desplegados por este alumnado se encuentran atravesados por las particularidades sociales, culturales y normativas de cada territorio. Lo anterior contribuiría a la creación de políticas públicas que fortalezcan los procesos de inclusión y permanencia en el sistema educativo del alumnado trans.



Conclusiones

La presente revisión de la literatura permitió comprender cómo los discursos de género presentes en los centros escolares regulan experiencias de vida de las adolescencias trans, invalidando e invisibilizando su identidad a través de la vigilancia continua y la corrección de las estéticas y comportamientos que se alejan de la cisnormatividad naturalizada en las instituciones. No obstante, las adolescencias trans no actúan como sujetos pasivos ante la norma, debido a que los discursos de género se inscriben en las corporalidades y las experiencias afectivas, configurando sus subjetividades.

Más allá del análisis de la regulación de las adolescencias con experiencia de vida trans, los dispositivos de disciplinamiento son concebidos como la semilla que da origen a resistencias estudiantiles frente a los discursos de género, donde el agenciamiento se comprende como la capacidad del alumnado trans de trascender la respuesta al poder disciplinario para asumir una posición crítica y desplegar acciones que permitan transformar su entorno. En consecuencia, la regulación, la subjetivación y el agenciamiento se deben comprender como procesos interdependientes que estructuran las experiencias de vida trans en la escuela.

Es importante resaltar que estos procesos de agenciamiento no dependen exclusivamente de la voluntad de las adolescencias trans, sino que requiere cambios institucionales, capacitación del personal docente y adaptaciones curriculares que abarquen una diversidad libre de prejuicios, y faciliten los procesos de reconocimiento y validación de la identidad trans.

Este artículo, al ser una revisión de la literatura producida globalmente, presenta limitaciones en la aplicabilidad de los resultados, atendiendo a que los procesos de regulación en las adolescencias con experiencia de vida trans adquieren características particulares dentro de un contexto específico, lo que deja en evidencia la necesidad de fortalecer la producción académica en regiones donde la investigación ha invisibilizado estas minorías, como insumo para la formulación de políticas que faciliten la inclusión de las adolescencias trans en las instituciones educativas.



Declaraciones

Financiación

La presente revisión no recibió financiación específica de entidades públicas, comerciales u organizaciones sin ánimo de lucro.

Conflicto de intereses

No existen conflictos de interés relacionados con esta revisión.

Aspectos éticos y uso de inteligencia artificial

La inteligencia artificial fue utilizada como apoyo para la revisión del estilo, el lenguaje y la traducción de algunos apartados. Las decisiones sobre el contenido, el análisis, la organización de los resultados y la versión final del presente trabajo fueron realizadas y verificadas por el autor.

Contribución de autores

Autor 1: participó en la conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, borrador original y escritura del artículo.



Referencias

- Atherton, S. (2024). The privacy and visibility paradox: trans students' experiences of toilets and changing rooms in UK secondary schools. *Gender and Education*, 36(7), 747–762. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2390952>
- Babativa, H., Rubiano, P. A., Velásquez, T., González, J., Vega, M. and Gaona, N. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1), 92–107. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Belda-Carreres, C. y Bellver-Pérez, A. (2023). Actitudes hacia la población con disforia de género en el contexto escolar. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 54–61. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.234>
- Bower-Brown, S., Zadeh, S. and Jadv, V. (2023). Binary-trans, non-binary and gender-questioning adolescents' experiences in UK schools. *Journal of LGBT Youth*, 20(1), 74–92. <https://doi.org/10.1080/19361653.2021.1873215>
- Brant, C. A. R. (2024). Trans Youth Voices: Helpful and Harmful Practices. *The Educational Forum*, 88(3), 324–336. <https://doi.org/10.1080/00131725.2024.2341863>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (A. Bixio, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1993).
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1990).
- Calligo, R. (2024). El binarismo de género en los institutos secundarios: un sistema que genera violencia. *Athenea Digital*, 24(1), e3330. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3330>
- Chaphekar, A. V., Sevelius, J., Glidden, D. and Vance Jr., S. R. (2024). School Absenteeism Among Racially and Ethnically Minoritized Transgender High School Students and Their Peers: A Cross-Sectional Study. *Journal of Adolescent Health*, 75(5), 785–791. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.06.028>
- Fernández Fernández, D. (2021). Lo Trans en el Cole: Cuerpos, Discursos y Miradas. Algunas Reflexiones sobre Contexto Costarricense. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-16. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6025>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (2.ª ed. rev., A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975)
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad: Vol. 1. La voluntad de saber* (U. Guiñazú, trad.; Ed. rev. y corr.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1976).
- Fontanari, A. M. V., Feijó, M., Villas-Boas, A. P., Wendt, G. W. and Costa, A. B. (2026). School Climate, Absenteeism and School Transfer Due to Transphobic Bullying in Transgender And Non-Binary Youth. *Journal of Adolescence*, 98, 591-601. <https://doi.org/10.1002/jad.70084>
- Fox, C., Grace, E., y Skourides, L. (2025). What does a trans positive approach in schools look like to LGBTQ + young people?. *Journal of Youth Studies*. *Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/13676261.2025.2591257>



- Fuentes-Miguel, J., Pérez-Samaniego, V., López-Cañada, E., Pereira-García, S., and Devís-Devís, J. (2022). "From inclusion to queer-trans pedagogy in school and physical education: a narrative ethnography of trans generosity". *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2073437>
- Gallardo Nieto, E. M. y Espinosa Spínola, M. (2021). Sobre la imposición del sistema género y la transfobia: Historias de niñxs crativxs con el género y jóvenes trans. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(1), 115–134. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.1.08>
- García, T. R., Ribeiro, P. R. C. e Magalhães, J. C. (2025). Entre normativas e acolhimentos: o uso do nome social nas escolas de um município do Sul do Rio Grande do Sul e os deslocamentos do (cis)tema. *Cadernos Cajuína*, 10(2), e976. <https://doi.org/10.52641/cadcajv10i2.976>
- Giroux, H. A. (1990). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Ibarzabal, M. y Álvarez, G. (2024). Efectos de un programa de prevención transfóbica en adolescentes de tercer curso de secundaria. Implicaciones desde la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(2), 61-80. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.2.2024.41950>
- Johnson, B. and Mughal, R. (2025). Towards a critical pedagogy of trans-inclusive education in UK secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29(11), 1937–1951. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2326612>
- Kwok, D. K. and Kwok, K. (2022). Navigating transprejudice: Chinese transgender students' experiences of sexuality education in Hong Kong. *Sex Education*, 22(5), 552–566. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1969908>
- Llancapán Fabúndez, C. y Reyes Veras, E. (2023). Percepciones frente a la incorporación de estudiantes transexuales de la comunidad educativa en un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. *Foro Educacional*, (41), 79-109. <https://doi.org/10.29344/07180772.41.3394>
- Maine, E., Hardy, T. and Wells, K. (2025). "It was Trans Hell:" Exploring the Schooling Experiences of Trans and Non-binary Youth in Alberta. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy/Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (206), 185–201. <https://doi.org/10.7202/1118741ar>
- Martin-Castillo, D., García-Arenas, J. J., Sánchez-Muñoz, M., Jiménez-Barbero, J. A. and Pastor-Bravo, M. M. (2025). School-based victimization of transgender youth: A qualitative study. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 48(2), e1108. <https://doi.org/10.23938/ASSN.1108>
- Martino, W., Kassen, J. and Omercajic, K. (2024). Trans and nonbinary students' accounts of schooling: on epistemic witnessing, trans livability and the failure of the school cistem. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 45(5-6), 689–714. <https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2426300>
- McBride, R. S. and Neary, A. (2021). Trans and gender diverse youth resisting cisnormativity in school. *Gender and Education*, 33(8), 1090–1107. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1884201>
- Moreno Rangel, N. E., Velasquez Mejía, L. S. y Castiblanco Alfonso, N. C. (2022). "Si usted es varón vaya juegue futbol, vaya revuélquese o vaya peleee": Narrativas de roles de género en adolescentes transgénero y cisgénero de la ciudad de Medellín. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(2), 25–33. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15203>



- Parral, V. (2021). La pedagogía de la performance como paradigma del feminismo y de la diversidad sexual y de género en la ESO. *Educación artística: revista de investigación*, 12, 301–309. <https://doi.org/10.7203/eari.12.19723>
- Pereira-García, S., Devís-Devís, J., Villescas Vivancos, F. y Taylor, Y. (2025). "It's Your Word Against Mine": A Case Study of Gender Negotiation in a Spanish School. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 42(2), 261–274. <https://doi.org/10.1007/s10560-023-00954-9>
- Pérez Fernández, P. D., Fernández Rodríguez, M., García Vega, E. y Guerra Mora, P. (2021). Acoso escolar y autoconcepto en personas trans. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 189–208. <https://doi.org/10.6018/rie.420001>
- Phipps, C. and Blackall, C. J. (2021). 'I wasn't allowed to join the boys': The ideology of cultural cisgenderism in a UK school. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(5), 1097–1114. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.2000012>
- Rueda García, D. E., Armas Freire, P. I., Ramos Armijos, D. F. y Ramos Ramos, A. F. (2025). Transformación y evolución histórica de la educación: Su función social en el desarrollo de la sociedad. *PROHOMINUM. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 7(3), 43–52. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0355>
- Sánchez Sáinz, M., García Medina, R. y Penna Tosso, M. (2023). Alumnado trans: Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela. *Educación*, 59(1), 115–129. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1569>
- Sánchez Sánchez, T. y Etopa Bitata, M. P. (2021). Las realidades trans* en la adolescencia: el acoso escolar en esta etapa. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 155–162. ISSN: 0214-9877
- Santos, M. C. G. e Fonseca, H. L. A. (2024). Desagendamento, gestão escolar e vidas trans: a construção da cultura organizacional da escola como meio de justiça social para estudantes transgêneros. *Interritórios*, 10(19), e262294. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262294>
- Wilkin, J., Whigham, S. and Wilmut, K. (2026). Exploring Transgender and Nonbinary People's Experiences of Cisnormative Physical Education at Secondary School. *Journal of Teaching in Physical Education*, 45, 702–711. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2025-0032>
- Ullman, J. (2022). Trans/gender-diverse students' perceptions of positive school climate and teacher concern as factors in school belonging: Results from an Australian national study. *Teachers College Record*, 124(8), 145–167. <https://doi.org/10.1177/01614681221121710>
- Wilkinson, S. D. and Penney, D. (2026). "It makes me feel dysphoric": transgender and non-binary students' perspectives of gendered grouping practices and curriculum provision in secondary school physical education in England. *Pedagogy, Culture & Society*, 34(2), 387–408. <https://doi.org/10.1080/14681366.2025.2509269>
- Yáñez-Urbina, C., Sandoval-Lucero, N. y Figueroa-Céspedes, I. (2022). La indocilidad de Santiago: la experiencia escolar de un estudiante trans* en el sistema educativo chileno. *La Ventana. Revista de estudios de género*, 6(56), 233–267. <https://doi.org/10.32870/lv.v6i56.7504>



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Evolución y cartografía temática del aprendizaje significativo: un análisis estructural

Evolution and thematic mapping of meaningful learning: a structural analysis

Evolução e cartografia temática da aprendizagem significativa: uma análise estrutural

Juan David Luján-Villar

Secretaría de Educación del Distrito

 <https://orcid.org/0000-0001-8622-4774>

lujanvillar@gmail.com

Bogotá, Colombia.

Encuentre este artículo en
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/index>

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artigo:

Luján-Villar, J. D. (2026). Evolución y cartografía temática del aprendizaje significativo: un análisis estructural. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 181-208. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.181-208>

Recibido/Received/Recebido:

17 - 05 - 2026

Aceptado/Accepted/Aceito:

16 - 06 - 2026

Publicado/Published/Publicado:

28 - 06 - 2026

Artículo de investigación

Research Article

Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses:

El autor ha declarado que no existen intereses en competencia





Resumen

La teoría del aprendizaje significativo gestada hace 65 años por D. Ausubel es una influyente corriente de ideas que mantienen relevancia en el mundo pedagógico actual. El presente estudio realizó una exploración cienciométrica de este campo a partir de un estudio bibliométrico basado en la exploración de ($n=16439$) documentos. A nivel metodológico se establecen redes conceptuales derivadas del campo y la evolución temática del aprendizaje significativo a partir de la aplicación de técnicas como agrupamiento por acoplamiento de documentos, mapa temático, grafos de los clústeres abordados, evolución temática a lo largo del tiempo, red conceptual de las temáticas centrales y sus indicadores algorítmicos y evolución de los temas tendencia del aprendizaje significativo. Los resultados presentan una serie de contenidos determinantes y actuales en el desarrollo de esta teoría y forma de aprendizaje, la importancia de la resolución de problemas de manera cooperativa o conjunta, el fomento del pensamiento crítico, el uso de tecnologías digitales disponibles y la aplicación de las innovaciones pedagógicas adecuadas a diversos contextos educativos. Se concluyó con la importancia de evaluar los logros y dificultades del aprendizaje significativo en tanto proceso y forma de aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje significativo; cienciometría; bibliometría; redes conceptuales; evolución temática.

Abstract

The theory of meaningful learning, developed 65 years ago by D. Ausubel, is an influential current of ideas that remains relevant in today's pedagogical world. The present study conducts a scientometric exploration of this field based on bibliometric study examining ($n=16,439$) documents. At the methodological level, conceptual networks derived from the field and the thematic evolution of meaningful learning are established through the application of techniques such as document coupling clustering, thematic mapping, cluster graphs, thematic evolution over time, a conceptual network of central themes and their algorithmic indicators, and the evolution of trending topics in meaningful learning. The results present a series of key and current findings in the development of this theory and form of learning, including the importance of collaborative or joint problem-solving, the promotion of critical thinking, the use of available digital technologies, and the application of pedagogical innovations appropriate to diverse educational contexts. The study concludes by highlighting the importance of evaluating the achievements and challenges of meaningful learning as both a process and a form of learning.

Keywords: Meaningful learning; scientometrics; bibliometrics; conceptual networks; thematic development.



Resumo

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida há 65 anos por D. Ausubel, é uma corrente influente de ideias que mantém relevância no mundo pedagógico atual. O presente estudo realiza uma exploração cienciométrica deste campo com base num estudo bibliométrico assente na análise de ($n=16.439$) documentos. A nível metodológico, são estabelecidas redes conceptuais derivadas do campo e da evolução temática da aprendizagem significativa através da aplicação de técnicas como agrupamento por acoplamento bibliográfico, mapa temático, grafos dos clusters identificados, evolução temática ao longo do tempo, rede conceitual dos temas centrais e respectivos indicadores algorítmicos, e evolução dos temas emergentes da aprendizagem significativa. Os resultados apresentam uma série de contributos determinantes e atuais no desenvolvimento desta teoria e forma de aprendizagem, nomeadamente a importância da resolução de problemas de forma colaborativa ou conjunta, o fomento do pensamento crítico, o uso de tecnologias digitais disponíveis e a aplicação de inovações pedagógicas adequadas a diversos contextos educativos. Conclui-se salientando a importância de avaliar as conquistas e desafios da aprendizagem significativa enquanto processo e forma de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; cienciométrica; bibliometria; redes conceptuais; evolução temática.



1. Introducción

A inicios de la década de los sesenta D. Ausubel propuso la teoría del aprendizaje significativo (*meaningful learning*), que consiste en manera general, en el proceso a través del cual una persona interioriza en el sistema cognitivo nueva información de manera intencional, estructurada y profunda. Esto se torna sustancial con el marco cognitivo y el esquema mental que posee el sujeto previamente, para generar una comprensión estable y duradera vinculada con conocimientos existentes de forma lógica y coherente. El marco teórico indica que este proceso facilita la asimilación y retención del nuevo conocimiento adquirido, en contraposición a los modelos hasta entonces caracterizados por la memorización mecánica, la retención a largo plazo y la transferencia de conocimiento a diversas situaciones mediante la formación de estructuras cognitivas coherentes. En este contexto, los organizadores previos son ideas introductorias que actúan como puentes cognitivos junto a la diferenciación progresiva o ajuste gradual de conceptos, que van desde lo general a lo específico (Ausubel, 1960, 1962, 1963, 1968, 2000).

El objetivo general de este estudio fue mapear el panorama científico sobre el aprendizaje significativo a partir de una visión cuantitativa y cuantitativa. No pretendió establecer una revisión o estado del arte de la teoría, por el contrario, buscó introducir un abordaje estructural y cartografía temática para develar algunos aspectos centrales en las investigaciones que abrazan o critican el campo, a partir del reconocimiento de la producción académica, aspectos funcionalistas y el contexto de los hallazgos pedagógicos.

2. Metodología

La metodología empleada en el presente estudio se basa en la aplicación de una perspectiva cuantitativa mediante indicadores bibliométricos (Luján-Villar, 2026a). El análisis cuantitativo busca develar patrones diversos de los múltiples campos de investigación por intermedio de conjuntos de indicadores producto del análisis de corpus bibliográficos. Los datos se agrupan por temáticas de interés y marcos históricos que explican los contextos sociales, políticos, económicos y culturales en la evolución de un tema determinado respecto a su temporalidad, evolución, impacto y cambios desde una perspectiva global, regional o local (Pereira et al., 2025). En términos de productividad, el método bibliométrico permite evaluar resultados, tendencias, conjuntos de hallazgos, marcos teóricos y metodológicos, lo cual posibilita abordajes cuantitativos y cualitativos o complementarios (Chen et al., 2025).



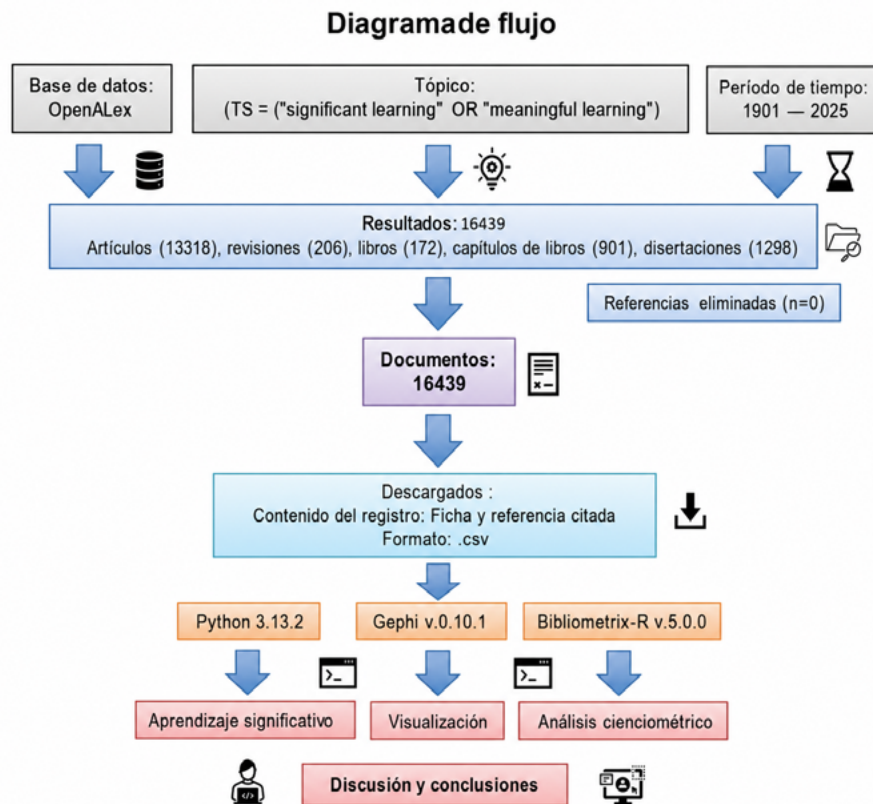
Un análisis cuantitativo establece un panorama de investigación específico, mediante la información central de un conjunto de estudios, con un alto nivel de precisión. Sin embargo, no pretende crear realidades absolutas ni verdades inamovibles, mejor plantea de manera estadística indicadores pertinentes a nivel temático, evolutivo y retrospectivo sobre un campo del conocimiento en términos de *productividad*. Se emplean los programas Bibliometrix v.5.0.0 (Aria & Cuccurullo, 2017; R Core Team, 2024) para el análisis bibliométrico y temático a nivel evolutivo en tanto producto del corpus elaborado. El software Gephi v.0.10.1 (Bastian et al., 2009) se emplea para la visualización de los datos y el diseño de la red conceptual y su analítica. Mediante el entorno de programación Python 3.13.2 (Python Software Foundation, 2024) se procede a la creación de un software diseñado para visualización complementaria de la evolución de los temas tendencia que componen la muestra.

2.1. Materiales y datos

En el proceso de recolección de información para la creación de la base de datos se obtienen los registros que se encuentran en la plataforma OpenAlex (Aria et al., 2023), uno de los catálogos bibliográficos que albergan información de artículos científicos, autores e instituciones más grande en la actualidad. En este proceso se emplea el siguiente algoritmo de búsqueda: ("*significant learning*" OR "*meaningful learning*") realizada en la fecha 14 de mayo del 2025. No se aplicaron criterios de exclusión debido a que la búsqueda se realizó en una sola base de datos OpenAlex, la cual es actualmente el catálogo global más grande y de acceso abierto de la literatura científica. Al centrar el rastreo en esta plataforma, se priorizó la exhaustividad para capturar la totalidad de la producción indexada sobre el tema y evitar la necesidad de aplicar filtros restrictivos de depuración.

La figura 1 presenta el diagrama de flujo de trabajo del presente estudio. Se observó cada fase de esta investigación, los procedimientos realizados, las premisas y resultados básicos entre los cuales se encuentra los siguientes indicadores específicos: número de artículos ($n=13318$), revisiones ($n=206$), libros ($n=172$), capítulos de libros ($n=901$), y disertaciones ($n=1298$) entre otros tipos de documentos de diversa índole. La imagen también muestra los programas que se emplean en la realización del análisis propuesto en este espacio y el tipo de procedimiento que se realiza en cada fase del estudio.

Figura 1. Diagrama de flujo de trabajo



Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. La agrupación por acoplamiento (*clustering by coupling*)

La agrupación por acoplamiento (*clustering by coupling*) o acoplamiento bibliográfico (*bibliographic coupling*) es un método que permite descubrir las relaciones entre las publicaciones citadas de manera combinada con métodos de agrupamiento (*clustering*). Así mismo, mediante temas comunes o áreas específicas del conocimiento producto del análisis de referencias compartidas, este método analiza la coocurrencia de documentos científicos acoplados bibliográficamente, es decir, identifica la similitud entre documentos si citan las publicaciones que citan las mismas fuentes, por lo general artículos. Posibilita triangular las relaciones resultantes con otros análisis como el de co-palabras (Callon et al., 1991) o coocurrencia de palabras clave. Esta metodología contemporánea se puede desarrollar en documentos, autores o fuentes, a través de la fuerza de acoplamiento medida a través de referencias, el contenido de unidades o palabras clave.



El eje x calcula la *centralidad* (índice de relevancia) de cada clúster, a partir de la denominada centralidad de Callon et al. (1991), y el eje y realiza lo propio mediante la *densidad* (índice de desarrollo), es decir, el impacto que presenta cada clúster según la puntuación media normalizada de citas locales o citaciones al interior de la muestra. La centralidad de Callon presenta la siguiente definición:

$$C=10\sum e_{kh},$$

Donde e_{kh} es el índice de equivalencia, k es una palabra clave del corpus y, por último, h es una palabra clave perteneciente a otros clústeres. De manera complementaria, la densidad de Callon se estructura de la siguiente manera:

$$D=100\sum$$

Donde e_{ij} es el índice de equivalencia, i y j son las palabras clave que contiene un corpus bibliográfico, y w es el número de los términos o palabras clave (Angelelli et al., 2025; Castañeda et al., 2022). En el presente análisis se aplicaron los siguientes parámetros y valores: análisis o atributos textuales de *documentos*, el campo que se utiliza para medir la fuerza de acoplamiento es *palabras clave plus* con un total de ($n=500$) términos, *minfreq* es un número entero el cual indica la frecuencia mínima (por mil) de un clúster ($n=82$), el término para el etiquetado de clústeres es *palabras clave del autor*, los *ngrams* son una secuencia continua que representa n términos ($n=1$), la medida empleada es el impacto *global* y el algoritmo de clúster es el conocido *Walktrap*.

La tabla 1 presenta los indicadores de los clústeres que componen la red del mapa temático. Los conglomerados están rotulados con representaciones de los principales conceptos del conjunto documental. Los clústeres indican los temas mediante nodos con mayor recurrencia a través de la muestra, sostenidos en porcentajes de confianza. En este contexto, la confianza (*conf.*) se refiere a la fiabilidad o certeza de los resultados del análisis de agrupamiento y acoplamiento. Los temas fundamentales se agrupan en tres clústeres, en el grafo de la red compuesta por 183 (36.6%), 151 (30.2%) y 166 (33.2%) nodos respectivamente. En el clúster 1 se encuentran los siguientes temas con su respectivo nivel de confianza: *presentation (obstetrics)* – conf. 40.4% (Ward & Hober, 2020), *pandemic* – conf. 72.2% (Vargas-Hernández & Vargas-González, 2023), *thematic analysis* – conf. 100% (Ward & Hober, 2020).



Estos temas de investigación tienen el mayor indicador de densidad y centralidad en todo el corpus analizado. En el campo de la obstetricia, las mediaciones en informes de trabajo se emplean de manera habitual, como un medio eficaz para adquirir un aprendizaje significativo. Algo similar ocurre con la situación de la pandemia mundial iniciada en los últimos días del año 2019 y los años posteriores, esta teoría se torna determinante debido al auge actual de los modelos virtuales e informáticos de educación (Espino-Díaz, et al., 2020). Los análisis temáticos son propicios en la investigación de manera general, por ejemplo, para identificar factores que promueven y dificultan el aprendizaje, comprender dinámicas de los entornos educativos o reconocer relaciones transversales a nivel pedagógico, entre muchos otros aspectos (Ward & Hober, 2020; Vargas-Hernández & Vargas-González, 2023; Ward & Hober, 2020).

El segundo clúster incluye los términos: *meaningful learning* – conf. 66.7% (Ausubel, 2000), *elaboration* – conf. 70.8% y *theme (computing)* – conf. 52.9% (Hsbollah & Hassan, 2022). Este conglomerado define la importancia actual del aprendizaje significativo, a la luz de la elaboración y la tecnología computacional. En términos educativos, los procesos de aprendizaje de conceptos informáticos buscan la transformación de estos presupuestos epistemológicos en conocimientos específicos, aptitudes que solidifican competencias y actitudes óptimas para resolver problemas en este campo (Hanani, 2020). Aspectos centrales como la cognición y los adelantos en ciencias cognitivas y neurociencias, implican elaboraciones a través de retos, por ejemplo, el dominio de los múltiples sistemas operativos.

El tercer clúster incluye los conceptos: *presentation (obstetrics)* – conf. 48.9% (Ward & Hober, 2020), *reflection* – conf. 33.3% (Hsbollah & Hassan, 2022) y *modalities* – conf. 71.4%. Estos términos se relacionan a lo largo de la teoría del aprendizaje significativo, la presentación se refiere a la organización informacional del nuevo conocimiento y en términos obstétricos involucra el nacimiento de un bebé durante el parto, un conocimiento básico y menester en este campo. La reflexión en el cuerpo de la teoría involucra la activación del análisis y la reorganización e integración de nuevos conocimientos, respecto a la modificación de las estructuras cognitivas previas en términos de una comprensión profunda y duradera (Ausubel, 2000; Hsbollah & Hassan, 2022). Las modalidades aluden a los *inputs* sensoriales recibidos mediante diversos canales: visual, auditivo y kinestésico, entre otros. Estos medios se disponen para adaptar contenidos y nuevos conocimientos, que devienen necesidades cognitivas relevantes respecto a los procesos de asimilación.



Tabla 1. Agrupamientos por acoplamiento de documentos

Clústeres	Grupo	Núm. nodos**	Centralidad relevancia	Densidad impacto
<i>presentation (obstetrics)</i> - conf* 40.4% <i>pandemic</i> - conf 72.2% <i>thematic analysis</i> - conf 100%	1	183 ~ 36.6%	0,211	4,664
<i>meaningful learning</i> - conf 66.7% <i>elaboration</i> - conf 70.8% <i>theme (computing)</i> - conf 52.9%	2	151 ~ 30.2%	0,198	2,360
<i>presentation (obstetrics)</i> - conf 48.9% <i>reflection</i> - conf 33.3% <i>modalities</i> - conf 71.4%	3	166 ~ 33.2%	0,188	4,268

Fuente: Elaboración propia. *Confianza (confidence), **frecuencia.

3.2. Evolución temática

La evolución temática implica elaborar un análisis que considere un espacio temporal, para descubrir la evolución de las estructuras temáticas y conceptuales de un campo, lo cual involucra la aplicación de la ciencia de redes moderna. En el presente análisis se estructuró en una periodicidad mediante la siguiente triada: 1970-2014-2024, en el campo de palabras clave de autor, con un máximo de análisis de ($n=500$) palabras clave. El índice de peso es el índice de inclusión ponderado por ocurrencias (*weight index: inclusion index weighted by occurrence*), mediante el algoritmo de agrupamiento *Walktrap* especializado en la detección de comunidades a través de una medida de similitudes entre vértices.

La premisa básica se establece en una medida que asume valores en el intervalo (0-1), con lo cual se evalúa cuánto se asocian dos términos que se encuentran en un conjunto de datos, en este caso, de tipo bibliográfico (Aria et al., 2020). El resultado de este análisis basado en palabras clave de autores permite modelar una red de coocurrencias, mediante una representación gráfica de la matriz de coocurrencias resultante (Angelelli et al., 2025). En la estructura o grafo cada nodo está asociado y representa una palabra clave del corpus, el cual sostiene el peso de la arista o vínculo que conecta el conjunto de los dos nodos de manera proporcional, a la frecuencia del número de coocurrencias entre dos palabras clave del conjunto bibliográfico analizado.

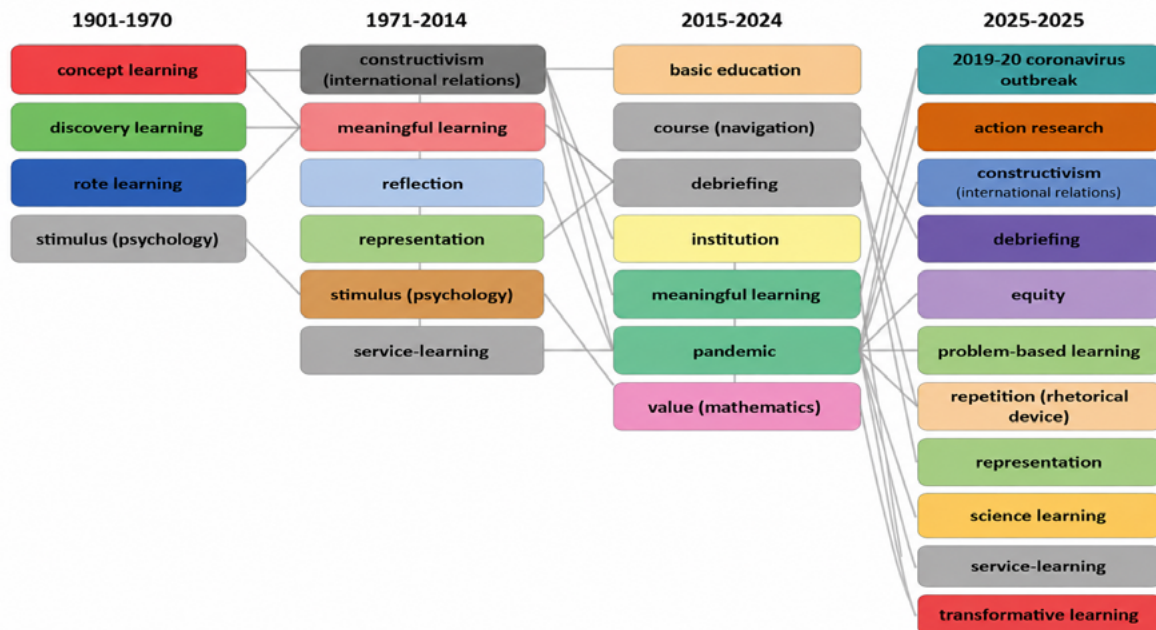


Los resultados iniciales de la evolución temática se resumen en la figura 2. En el periodo de 1901-1970 los conceptos aprendizaje conceptual (*concept learning*), estímulo (psicología) (*stimulus, psychology*), aprendizaje por descubrimiento (*discovery learning*) y aprendizaje memorístico (*rote learning*), se presenta como un clúster inicial, donde se puede observar la importancia de la reciente psicología de los estímulos, y del estudio inicial de la memoria humana y la cognición a nivel experimental. En el periodo comprendido entre 1971-2014 el análisis revela los términos: constructivismo (relaciones internacionales) (*constructivism, international relations*), aprendizaje significativo (*meaningful learning*) (Ausubel, 2000), reflexión (*reflection*), representación (*representation*) y aprendizaje servicio (*service-learning*) (Bringle et al., 2023). Este periodo se enmarca por una serie de aplicaciones prácticas del aprendizaje significativo como el modelo pedagógico conocido como constructivismo o el enfoque denominado aprendizaje servicio y conceptos como la representación y la reflexión.

El periodo que consiste entre los años 2015-2024 se encuentran los conceptos: curso (navegación) (*course, navigation*) (Ghaemi & Lam, 2021), informe (*debriefing*) (Loomis et al., 2022), aprendizaje significativo (*meaningful learning*) (Ausubel, 2000), pandemia (*pandemic*) (Espino-Díaz, et al., 2020) y valor (matemáticas) (*value, mathematics*) (Reid, 2020). Algunas modalidades como la navegación de cursos de ciencia, el valor en las matemáticas o los informes en la enfermería, posibilitan establecer modalidades educativas y brindan alternativas estudiantiles para caracterizar dimensiones conductuales, cognitivas, emocionales, sociales y colaborativas en este tipo de entornos educativos, especialmente cuando el conocimiento se conecta con situaciones de la vida cotidiana. Desde las distintas disciplinas el núcleo de estos temas se centra en la comprensión profunda y duradera de estas modalidades de manera relacional y cognitiva.

El periodo más reciente 2025 incluye tendencias consolidadas y actuales ligadas al aprendizaje significativo: aprendizaje transformativo (*transformative learning*) (Mezirow, 2018; Ward & Hober, 2020), informe (*debriefing*) (Loomis et al., 2022), representación (*representation*), 2019-20 brote de Coronavirus (*2019-20 Coronavirus outbreak*) (Espino-Díaz, et al., 2020), investigación-acción (*action research*), constructivismo (relaciones internacionales) (*constructivism, international relations*), equidad (*equity*), aprendizaje basado en problemas (*problem-based learning*), repetición (recurso retórico) (*repetition, rhetorical device*), aprendizaje científico (*science learning*) y aprendizaje servicio (*service-learning*) (Bringle et al., 2023). El lector puede identificar en esta serie de conceptos una enorme riqueza conceptual a nivel de aplicabilidad práctica del aprendizaje significativo de última generación. Es importante reconocer la importancia de las experiencias significativas que las ciencias de la educación brindan sobre este conjunto de valores, modelos y conceptos en los cuales se evalúan perspectivas innovadoras, recuentos históricos y balances educativos pertinentes sobre las aplicaciones de la teoría.

Figura 2. *Evolución temática del aprendizaje significativo a lo largo del tiempo*



Fuente: Elaboración propia.

3.3. Redes conceptuales

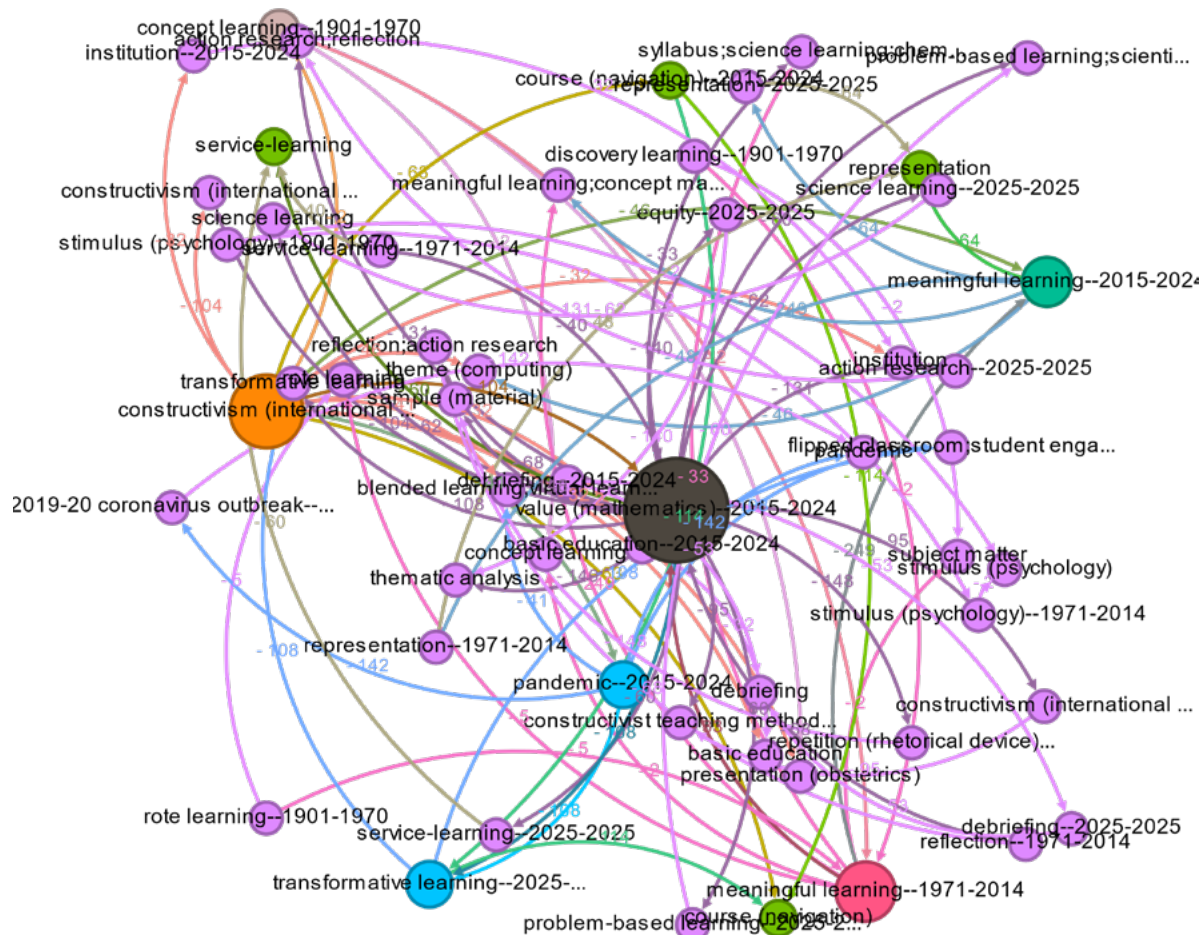
Las redes conceptuales pueden comprenderse como espacios conceptuales que implican diversos aspectos de una estructura conceptual determinada. Organizan temas, tendencias principales, la evolución teórica o metodológica de un campo, establecen mapeos científicos y estadísticos. De manera general, este tipo de red apunta a estructurar un terreno conceptual mediante la representación de relaciones interconceptuales y términos medulares en un conjunto de publicaciones, por lo general de naturaleza académica. Uno de los indicadores usuales son los mapas de redes de coocurrencia de palabras clave (Karimi et al., 2021), que permite establecer análisis a partir de un rico paradigma iconológico y estadístico de relaciones terminológicas, para facilitar la identificación de patrones, temáticas relevantes y centrales que abordan múltiples conexiones entre diferentes áreas a nivel epistemológico.

Aria et al. (2020) exponen que una de las formas más adecuadas para establecer la estructura conceptual de un campo es a través de redes de co-palabras. La evidencia indica que un campo o tema específico de investigación puede ser representado por un cúmulo o sistema de palabras clave, donde el carácter de este tipo de redes es temático. Esta red de coocurrencia de términos puede sostener un conjunto de conocimientos incluido en una colección bibliográfica analizada

3.4. Red de conceptos parte del aprendizaje significativo

Para la modelación de la red se recurre a la creación de una red conceptual producto de los datos obtenidos en el análisis de la evolución temática (Luján-Villar, 2026b). En esta fase se emplea el entorno de programación Python v3.13.2 mediante las siguientes bibliotecas; *Pandas* para el análisis y gestión de los datos, y *NetworkX* el cual se encarga del procesamiento de la red (Boehmke & Greenwell, 2019), La última fase de este proceso se lleva a cabo mediante el software Gephi (Bastian et al., 2009). La figura 3 ofrece los resultados derivados de este proceso y presenta la red conceptual modelada. Está red se compone por un total de ($n=54$) nodos, los cuales representan unidades conceptuales, y un total de ($n=84$) enlaces o interconexiones que se entrecruzan en el enorme y hoy clásico campo teórico del aprendizaje significativo. Se observa el grafo de la red conceptual de las temáticas centrales en el aprendizaje significativo a partir del análisis temático. A través de un grafo de tipo dirigido, los nodos son conceptos o temáticas centrales, poseen tamaño de ranking por grado y vínculos que contienen de manera descriptiva el número de ocurrencias en el corpus bibliográfico.

Figura 3. Red conceptual de las temáticas centrales en el aprendizaje significativo



Fuente: Elaboración propia.



A continuación, se presentan algunas especificidades encontradas en la red modelada en el presente estudio. En las métricas globales de la red los nodos describen de manera relacional la jerarquía de cada elemento del conjunto a partir de su posición intrared, establecidos a partir de los tipos de vínculos que exhiben. La *densidad* (*density*) de una red completamente conectada equivale a 1, a partir de esto se puede decir que las conexiones entre nodos exhiben un porcentaje de conexión dependiendo del número de conexiones que la red presente (Cherven, 2013). En el presente caso la red exhibe un valor de ($n=0,029$), esto indica que el 0,029% de los conceptos están conectados entre sí. Se puede interpretar como una red poco densa, muy por debajo del valor máximo, y en consecuencia existe una relación bastante limitada entre conceptos que componen la red.

El *diámetro* (*diameter*) establece la distancia máxima entre todos los pares de nodos, si se considera la distancia más corta entre cada par. Para comprender la importancia de este indicador es necesario abordar el concepto de *longitud media de camino más corto* (*shortest path length*), el promedio de la distancia mínima o pasos (vínculos) que separan los nodos, lo cual establece la *intermediación* (*betweenness centrality*) de la red, que permite a la información transitar de una parte a otra en la red (Roy & DeRoche, 2025). Los resultados exhiben un diámetro de ($n=4$), y significa que cualquier nodo puede alcanzar a otro en un máximo de cuatro conexiones, y una intermediación o longitud media de camino de ($n=1,978$), esto indica en promedio, que cualquier par de nodos está conectado por casi 2 pasos. Este valor bajo sugiere una red relativamente compacta y eficiente en la transmisión de información, con nodos bastante cercanos entre sí.

Los *componentes conectados* o *conexos* determinan el número posible de componentes que se encuentran conectados en la red mediante caminos directos o indirectos (Boehmke & Greenwell, 2019). En el presente análisis se encuentra un número de ($n=3$) componentes débilmente conectados (*weakly connected component*), y ($n=54$) componentes fuertemente conectados (*strongly connected component*). De manera general, los componentes conectados se estructuran en subgrafos, donde cada vértice o nodo es accesible a otro nodo de la red, mediante un camino dirigido en este subconjunto. En el presente análisis la red se presenta conectada, a nivel unidireccional fuertemente entre un número de ($n=54$) componentes, desde una perspectiva de conectividad direccional estricta. Esto significa que existen pequeñas subredes conformadas por nodos que están bastante interconectados. En consecuencia, se evidencia la existencia de diversas relaciones interconceptuales muy específicas, donde el aprendizaje significativo está característicamente mediado a través de especializaciones y no de una masa teórica uniforme.

Los componentes débilmente conectados ($n=3$) denotan la presencia de islas o conjuntos de nodos. Este resultado se interpreta como una serie de nodos de un subgrafo que devienen accesibles desde cualquier otro nodo, aunque mediante un camino no dirigido (Boehmke & Greenwell, 2019). Lo anterior indica que la conectividad no es fuerte (baja reciprocidad) si se consideran las direcciones de las relaciones entre los nodos, donde se evidencia una fragmentación alta que consta de ($n=54$) conceptos divididos en pequeños grupos bastante conectados (alta reciprocidad).



A nivel de centralidad y cohesión social el coeficiente de agrupamiento general (*clustering coefficient*), evalúa cómo los nodos son embebidos en una vecindad para estimar la densidad de la formación de triángulos (grupos cerrados) o clústeres. Este procedimiento se realiza a través de la media que ofrece el grado global de la agrupación de la red, es decir, el coeficiente de agrupamiento medio de todos los vértices que conforman la red (Kong et al., 2019). En el presente análisis el coeficiente general es de ($n=0.867$) y en evidencia es alto, sí se considera un máximo de 1, donde el 86.7% de los conceptos que conforman la red son cercanos o vecinos entre sí. Se puede definir este resultado como un alto nivel de *clustering* o transitividad intraconceptual en la red. Sobre esta base es posible manifestar que dos conceptos se relacionan con un tercero, mediante clústeres o pequeños grupos que demuestran una alta densidad.

El grado medio (*average degree*) representa el número medio de conexiones o vínculos que exhiben los nodos en una red (Kong et al., 2019), y en consecuencia expresa la suma total de los grados. En el presente análisis la red que se analizó presenta un valor de ($n=1.556$), lo cual indicó que un concepto se encuentra cercano o tiene ~1.56 conexiones o enlaces posibles de conectarse en el plano teórico, con otros conceptos del campo de estudio.

La *excentricidad* es una medida que describe la posible distancia máxima existente a nivel geodésico, entre un nodo determinado y otro nodo que forma parte de la red (Cherven, 2013). De manera práctica identifica qué tan lejos está el nodo más apartado, asequible desde cualquier otro nodo, por lo general se define mediante el establecimiento de las distancias desde el diámetro, radio, periferia y centro de todos los nodos. En el presente estudio los resultados de este indicador son: diámetro o la mayor excentricidad ($n=5$), radio o la menor excentricidad ($n=3$), periferia ($n=6$) nodos y centro ($n=7$) nodos. Esto permite establecer que la estructura de la red exhibe un núcleo central de ($n=7$) conceptos conectados de manera eficiente, con una distancia máxima a cualquier otro nodo (radio) de ($n=3$). En el extremo, la periferia evidencia ($n=6$) nodos que se encuentran en los bordes y con una menor accesibilidad a otros nodos, en términos de conectividad con una distancia promedio a cualquier otro nodo (diámetro) de ($n=5$).

La centralidad de Katz identifica la influencia o centralidad de los nodos a partir de conexiones que pueden ser directas o indirectas. Este proceso pondera los vecinos directos y las conexiones a través de caminos de cualquier longitud, al identificar nodos bien conectados en sí, al interior de la red (Fatima et al., 2023). El ranking de Katz identifica los cinco primeros nodos o conceptos en términos de influencia: *transformative learning* ($n=5,37$) y *transformative learning-2025* ($n=4,75$), *service-learning* ($n=5,00$), *course (navigation)* ($n=5,00$), y *representation* ($n=4,63$). A partir de estos hallazgos se puede inferir que el concepto de aprendizaje transformativo es medular a lo largo de todo el corpus analizado, término que en teoría es un tipo de aprendizaje e implica la estructuración de hábitos mentales de carácter autodirigido, autoanálisis, pensamiento crítico y autoeficacia, en la actualidad es un gran campo de investigación, constructo teórico y metodológico (Ward & Hober, 2020).



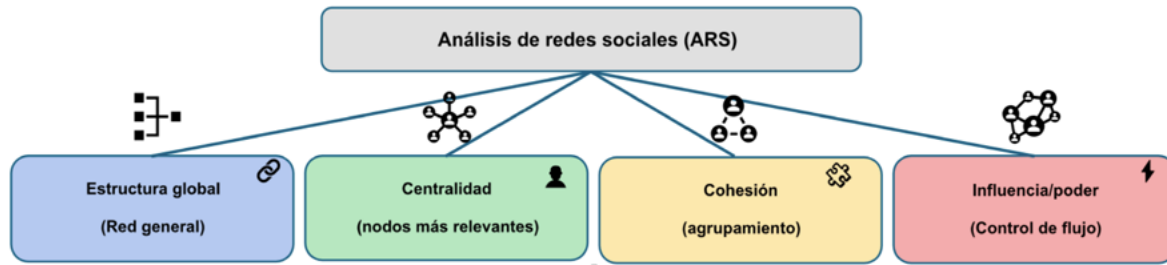
El *PageRank* y el informe de métricas HITS (*hyperlink-induced topic search*) son algoritmos de análisis de enlaces. El primero reconoce la cantidad de enlaces de un nodo, al valorar su importancia en función de la calidad de sus enlaces a nivel de relevancia estructural, mediante el cálculo del peso de las autoridades que utilizan enlaces *out-degree*. El segundo algoritmo identifica los diversos nodos representados como *autoridades* (valor de contenido), los cuales son referenciados por muchos buenos *hubs*, que son enlaces salientes a otras autoridades bien ponderadas (valor de enlaces). Ambos algoritmos provienen del campo de la modelación de redes y su interconectividad (Kong et al., 2019), por esta razón se habla de la métrica HITS como una búsqueda temática inducida por hiperenlaces (Kleinberg, 1999). En definitiva, *PageRank* y la centralidad de Katz son métricas basadas en el recorrido de los nodos.

En el indicador *PageRank* los principales nodos son: *representation* ($PR=0.0356$), *stimulus* (*psychology*) ($PR=0.031$), *debriefing* ($PR=0.031$), *service-learning* ($PR=0.029$), *pandemic* ($PR=0.026$). A nivel del informe de métricas HITS (Kleinberg, 1999) los nodos sobresalientes son: *transformative learning-2025* ($PR=0.244713$), *service-learning* ($PR=0.238125$), *transformative learning* ($PR=0.226137$), *thematic analysis* ($PR=0.219755$), *sample (material)* ($PR=0.219755$). Como se puede observar ambos *rankings* de autores identifican la importancia de conceptos como representación (*representation*), que implica considerar las estructuras cognitivas internas subjetivas, mediante lo cual el conocimiento es codificado mentalmente en el contexto de conocimientos previos (Novak, 2010).

Otro concepto que tiene fuerza es el estímulo (*stimulus, psychology*), que se define como los eventos desencadenantes de respuestas cognitivas, emocionales y sensoriales (Ormrod, 2020). También los informes (*debriefing*) de práctica en el campo de la enfermería forman parte del aprendizaje significativo, a propósito del establecimiento de competencias, la retención y la aplicación de conocimientos disciplinares mediante este instrumento formativo (Loomis et al., 2022). Uno de los nodos más importantes que se encuentra en el corpus es el aprendizaje servicio (*service-learning*), constituye una serie de pedagogías basadas en fundamentos propios del aprendizaje activo-comunitario y experimental, al considerar aspectos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y el compromiso con la comunidad. Este enfoque tiene como objetivo establecer el servicio con la comunidad y el conocimiento académico, mediante la reflexión académica crítica a través de diversas actividades de servicio relevantes (Bringle et al., 2023).

En síntesis, el contexto de la pandemia (*pandemic*) produjo una serie de marcos fructíferos de aplicación del aprendizaje significativo: los modelos vía *streaming* y de educación digital, diversas mediaciones en medio de la virtualidad, la necesidad de reimaginar pedagogías no presenciales y los usos de las tecnologías de información y comunicación (Espino-Díaz, et al., 2020; Kostiainen et al., 2025). Otros enfoques como el aprendizaje transformativo (*transformative learning*) (Mezirow, 2018; Ward & Hober, 2020), aparecen y suman a todo aquello que conlleva el cambio y modificación de la visión estudiantil sobre el mundo. El análisis temático (*thematic analysis*) posibilita identificar diferentes consideraciones temáticas en diversos tipos de estudios, mediante interacciones, cuestiones y prácticas pedagógicas en contextos educativos formales e informales (Andrews et al., 2023). Además, se reconoce la importancia de los materiales de muestra *sample (material)*, como parte fundamental de los estudios aplicados y la ciencia misma (Loomis et al., 2022) (ver figura 4).

Figura 4. Indicadores del ARS de la red conceptual



1. Métricas globales de la red

Nodos: ($n=54$) → enlaces ($n=84$)

Densidad: ($n=0,029$)

Componentes conexos: Débilmente conect. ($n=3$) → fuertemente conect. ($n=54$)

Coeficiente de agrupamiento: → General ($c=0.867$)

2. Centralidad

Grado medio: ($n=1.556$)

Diámetro: ($n=4$) → intermediación: Long. med. camino: ($n=1,978$)

Excentricidad: Diámetro ($n=5$), radio ($n=3$), periferia ($n=6$) nodos, centro ($n=7$) nodos.

Centralidad de Katz: *transfor. lear.* ($n=5,37$) – 2025 ($n=4,75$), *ser. - lear.* ($n=5,00$), *course (nav.)* ($n=5,00$), *representation* ($n=4,63$).

PageRank: *representation* ($n=0.0356$), *stimulus (psy.)* ($n=0.031$), *debriefing* ($n=0.031$), *ser. -lear.* ($n=0.029$), *pandemic* ($n=0.026$).

Informe de métricas HITS: *transfor. lear. 2025-2025* ($n=0.244713$), *ser. - lear.* ($n=0.238125$), *transfor. lear.* ($n=0.226137$), *them. analy.* ($n=0.219755$), *samp. (mat.)* ($n=0.219755$).

3. Comunidades

Modularidad (Louvain): Calidad ($n=0.861$) → Núm. grup. ($n=3$)

└─ Agrupamiento: Girvan-Newman: Núm. común. ($n=6$) → Máx. modul. encont. ($n=0.594$).

Fuente: Elaboración propia.



3.5. Temas de tendencia

El análisis de los temas de tendencia se realiza sobre el campo de las palabras clave de autores, en un periodo temporal comprendido entre 1901 y 2025. Se emplea una frecuencia mínima de palabras (*word minimum frequency*) ($n=5$), y el número de palabras por año (*number of words per year*) ($n=3$). En la figura 6 se observan los temas tendencia divididos en cuatro periodos; 1) 1962-2000; 2) 2000-2010; 3) 2010-2020; y 4) 2020-2025. El tamaño de los círculos representa la frecuencia (el número de palabras), y la línea gris de cada tópico está delimitada por el primer y tercer cuartil (Angelelli et al., 2025). La base de datos bibliográfica analizada arroja un resultado que permite conocer la evolución de cada término según los hallazgos documentales.

El primer periodo se sitúa entre 1962-2000 y sostiene los siguientes términos; generalidad (*generality*), aceleración (*speedup*), tergiversación (*misrepresentation*), gestión de líneas (*line management*), aprendizaje por discriminación (*discrimination learning*), sofisticación (*sophistication*), sistema de formación (*training system*). En este primer espacio de tiempo se encuentran temas anteriores al postulado central en la teoría ausubeliana, que asume quizá dos dimensiones básicas: una constructivista y la otra interaccionista. De modo general, la teoría indica que el alumno de manera activa se relaciona y procesa información mediante esquemas cognitivos previos, condiciones favorables para el aprendizaje y puentes cognitivos establecidos, lo cual ofrece diversos tipos de motivación y participación para comprender lo que se tiene como objetivo (Díaz & Hernández, 2010). La tabla 2 contiene los diversos indicadores del primer periodo.

Tabla 2. Términos e indicadores periodo 1962-2000

Término	Frecuencia	Año (Q1)	Año (mediana)	Año (Q3)
generalidad (<i>generality</i>)	9	1979	1995	2011
aceleración (<i>speedup</i>)	6	1995	1995	2013
tergiversación (<i>misrepresentation</i>)	6	1983	1998	2014
gestión de líneas (<i>line management</i>)	5	1997	1998	2013
aprendizaje por discriminación (<i>discrimination learning</i>)	6	1977	1999	2013
sofisticación (<i>sophistication</i>)	5	1979	1999	1999
sistema de formación (<i>training system</i>)	7	1999	2000	2006

Fuente: Elaboración propia.



El segundo periodo condensa los años 2000-2010 y conjuga una amalgama terminológica que incluye los múltiples sistemas de memoria especialmente procedimental, el aprendizaje implícito y observacional y la adquisición que subraya cómo las asociaciones estímulo-respuesta operan bajo el umbral de la consciencia y la subjetividad, donde el aprendizaje por dominio garantiza la consolidación de habilidades según diversos criterios establecidos. La tecnología educativa aplica estos principios mediante instrucción asistida por ordenador (Kostiainen et al., 2025), sistemas de tutoría inteligente y entrenamiento que emplean hipertextualidad, iconología, glosarios e inventarios conceptuales en el plano digital mediante entornos de descargas y multimedia.

Sin embargo, estos espacios pueden generar sobrecarga informativa en detrimento del procesamiento cognitivo, especialmente en el aprendiz adulto inmerso en la educación multicultural o universitaria. Los estímulos visuales suplementarios apoyan la adquisición lingüística en relación con el canal auditivo. El rigor analítico mediante métodos matriciales en análisis químico o mediante el ethos de credibilidad científica, exige que las afirmaciones educativas sean empíricamente falsables y no ideológicamente predeterminadas, cuando se adoptan aspectos metodológicos y conceptuales propios y derivados de las ideas de Ausubel (Bryce & Blown, 2024).

Tabla 3. Términos e indicadores periodo 2000-2010

Término	Frecuencia	Año (Q1)	Año (mediana)	Año (Q3)
sistema de formación (<i>training system</i>)	7	1999	2000	2006
condicionamiento del parpadeo (<i>eyeblick conditioning</i>)	6	2000	2001	2004
amniocentesis (<i>amniocentesis</i>)	5	2000	2001	2006
memoria procedimental (<i>procedural memory</i>)	5	1999	2001	2008
educación multicultural (<i>multicultural education</i>)	17	2002	2003	2019
sobrecarga de información (<i>information overload</i>)	5	1991	2003	2016
enseñanza asistida por ordenador (<i>computer-assisted instruction</i>)	17	1992	2004	2014
descarga (<i>download</i>)	5	1991	2004	2009
icono (<i>icon</i>)	5	1991	2004	2015
habla con señas (<i>cued speech</i>)	6	1988	2006	2019
trisomía (<i>trisomy</i>)	5	2001	2006	2007
alumno adulto (<i>adult learner</i>)	7	2002	2007	2016
matriz (análisis químico) (<i>matrix, chemical analysis</i>)	7	1997	2007	2012
ethos (<i>ethos</i>)	5	1999	2007	2015
inglés universitario (<i>college english</i>)	13	2007	2008	2010

Término	Frecuencia	Año (Q1)	Año (mediana)	Año (Q3)
inventario de conceptos (<i>concept inventory</i>)	6	2002	2008	2011
glosario (<i>glossary</i>)	6	2001	2008	2010
hipertexto (<i>hypertext</i>)	13	1997	2009	2017
sistema de tutoría inteligente (<i>intelligent tutoring system</i>)	13	2004	2009	2015
aprendizaje del dominio (<i>mastery learning</i>)	7	2000	2009	2018
estímulo (psicología) (<i>stimulus, psychology</i>)	45	2009	2010	2016
aprendizaje observacional (<i>observational learning</i>)	16	2001	2010	2018
aprendizaje implícito (<i>implicit learning</i>)	13	2010	2010	2019

Fuente: Elaboración propia.

El tercer periodo abarca los años 2010-2020, como se puede observar en la tabla 4 este periodo tiene como característica una enorme variedad temática. Este panorama incluye diversos conceptos y formas de aprendizaje: observacional, implícito, memorístico, conceptual, perceptivo, transformativo, combinado, efecto de aprendizaje, objeto de aprendizaje, entorno de aprendizaje, ciencias del aprendizaje, entorno virtual de aprendizaje y métodos de enseñanza constructivistas. También se evidencia metodologías y técnicas reputadas en el plano internacional: mapa conceptual, constructivismo, investigación-acción, análisis temático y aula invertida. Hoy la utilidad de estos conceptos y campos de investigación mantiene en su conjunto interés por el aprendizaje significativo (Bryce & Blown, 2024; Vargas-Hernández & Vargas-González, 2023).

Tabla 4. Términos e indicadores periodo 2010-2020

Término	Frecuencia	Año (Q1)	Año (mediana)	Año (Q3)
estímulo (psicología) (<i>stimulus, psychology</i>)	45	2009	2010	2016
aprendizaje observacional (<i>observational learning</i>)	16	2001	2010	2018
aprendizaje implícito (<i>implicit learning</i>)	13	2010	2010	2019
cambio conceptual (<i>conceptual change</i>)	100	2003	2011	2016
reestructuración (<i>restructuring</i>)	35	2004	2011	2020
mapa cognitivo (<i>cognitive map</i>)	31	2007	2011	2018
aprendizaje memorístico (<i>rote learning</i>)	131	2002	2012	2018
esquema (algoritmos genéticos) (<i>schema, genetic algorithms</i>)	30	1999	2012	2018
efecto de aprendizaje (<i>learning effect</i>)	22	2001	2012	2018



Término	Frecuencia	Año (Q1)	Año (mediana)	Año (Q3)
aprendizaje conceptual (<i>concept learning</i>)	148	2005	2013	2018
aprendizaje perceptivo (<i>perceptual learning</i>)	32	2010	2013	2016
objeto de aprendizaje (<i>learning object</i>)	16	2010	2013	2014
mapa conceptual (<i>concept map</i>)	293	2009	2014	2018
métodos de enseñanza constructivistas (<i>constructivist teaching methods</i>)	204	2008	2014	2018
constructivismo (relaciones internacionales) (<i>constructivism, international relations</i>)	201	2007	2014	2019
entorno de aprendizaje (<i>learning environment</i>)	171	2010	2015	2020
graduación (instrumento) (<i>graduation, instrument</i>)	66	2011	2015	2020
argumentación (análisis complejo) (<i>argument, complex analysis</i>)	52	2010	2015	2019
aprendizaje significativo (<i>meaningful learning</i>)	638	2012	2016	2019
ciencias del aprendizaje (<i>learning sciences</i>)	214	2009	2016	2021
presentación (obstetricia) (<i>presentation, obstetrics</i>)	214	2012	2016	2020
valor (matemáticas) (<i>value, mathematics</i>)	245	2012	2017	2020
curso (navegación) (<i>course, navigation</i>)	182	2012	2017	2021
entorno virtual de aprendizaje (<i>virtual learning environment</i>)	127	2012	2017	2021
relevancia (<i>relevance</i>)	181	2014	2018	2022
tema (informática) (<i>theme, computing</i>)	179	2014	2018	2020
aprendizaje transformativo (<i>transformative learning</i>)	158	2014	2018	2022
muestra (material) (<i>sample, material</i>)	191	2015	2019	2022
aprendizaje combinado (<i>blended learning</i>)	182	2015	2019	2022
investigación-acción (<i>action research</i>)	175	2015	2019	2022
análisis temático (<i>thematic analysis</i>)	163	2017	2020	2022
compromiso del estudiante (<i>student engagement</i>)	144	2015	2020	2023
flipped classroom (<i>flipped classroom</i>)	116	2018	2020	2022

Fuente: Elaboración propia.



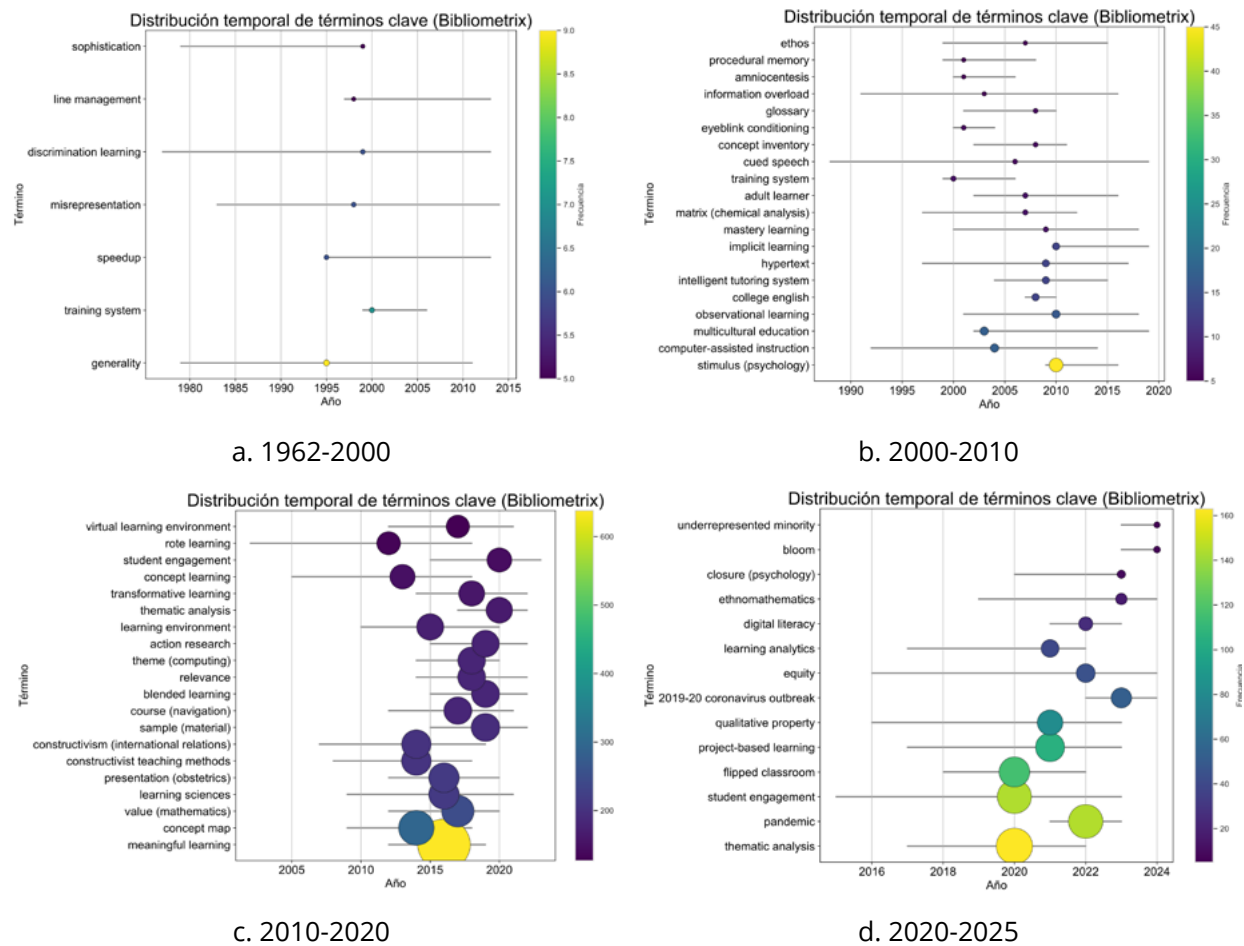
El último periodo comprende los años 2020-2025, en la tabla 5 se evidencia una serie de tendencias actuales que permiten conocer el panorama amplio y actual de la teoría en el ámbito de dos macrocampos de aplicación práctica como mínimo: los análisis temáticos, el aula invertida y las etnomatemáticas, y por el otro lado, la alfabetización digital. En el primer caso, el análisis temático (Andrews et al., 2023) hace parte de la familia de los métodos cualitativos, es útil en investigaciones documentales y testimoniales, en el caso del aula invertida y las etnomatemáticas son metodologías y modelos de trabajo conceptual y pedagógico no convencionales, que buscan la adquisición de aprendizajes activos a propósito de la diversidad cultural y los contextos vivenciales próximos (Sabon & Telussa, 2024) (ver figura 5).

Tabla 5. *Términos e indicadores periodo 2020-2025*

Término	Frecuencia	Año (Q1)	Año (mediana)	Año (Q3)
análisis temático (<i>thematic analysis</i>)	163	2017	2020	2022
compromiso de los estudiantes (<i>student engagement</i>)	144	2015	2020	2023
aula invertida (<i>flipped classroom</i>)	116	2018	2020	2022
aprendizaje basado en proyectos (<i>project-based learning</i>)	105	2017	2021	2023
propiedad cualitativa (<i>qualitative property</i>)	81	2016	2021	2023
análisis del aprendizaje (<i>learning analytics</i>)	40	2017	2021	2022
pandemia (<i>pandemic</i>)	145	2021	2022	2023
equidad (<i>equity</i>)	45	2016	2022	2024
alfabetización digital (<i>digital literacy</i>)	25	2021	2022	2023
brote de Coronavirus 2019-20 (<i>2019-20 Coronavirus outbreak</i>)	52	2022	2023	2024
etnomatemáticas (<i>ethnomathematics</i>)	17	2019	2023	2024
cierre (psicología) (<i>closure, psychology</i>)	9	2020	2023	2023
Bloom	6	2023	2024	2024
minoría subrepresentada (<i>underrepresented minority</i>)	5	2023	2024	2024

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Evolución de los temas tendencia del aprendizaje significativo



Fuente: elaboración propia.



Conclusiones

El aprendizaje significativo contemporáneo no se adhiere en su totalidad a la teoría primigenia de comienzo de los sesenta. Con el auge de las tecnologías de la información y la consolidación de las neurociencias y las ciencias cognitivas, el panorama educativo de manera general sostiene objetivos comunes en el panorama actual por ejemplo, la resolución de problemas de manera cooperativa o conjunta, el fomento del pensamiento crítico en sus múltiples versiones y niveles, el uso de las tecnologías digitales disponibles o la aplicación de las innovaciones pedagógicas adecuadas a los diversos contextos educativos (Kostiainen et al., 2025).

Aunque algunos autores consideran desde hace varias décadas de manera crítica cierto nivel de racismo implícito en algunas ideas de Ausubel, sobre temas como la segregación educativa para el caso afroamericano (López de Aguilera & Soler-Gallart, 2021), como se puede observar en el presente estudio, las bifurcaciones del aprendizaje significativo son múltiples e implican diversas visiones del conocimiento, la cooperación, el carácter social de las interacciones educativas o la inminente incursión de la tecnología en la vida educativa de las sociedades (Kostiainen et al., 2025). En algunos contextos latinoamericanos no formales, investigaciones recientes reconocen el aprendizaje significativo como útil, por ejemplo, en el caso de estudio de jóvenes brasileiros aprendices de conceptos de astronomía (Simões & Voelzke, 2020).

Hoy se sabe que la memoria puede involucrar en los procesos de aprendizaje –de manera general y en el contexto de la teoría del aprendizaje significativo–, formas no representativas. A nivel mental también se puede comprender el aprendizaje no solo de manera pasiva, es decir, el reemplazo de los conceptos anteriores que un estudiante tiene de manera previa por otros no nuevos, los resultados experimentales indican que el aprendizaje se debe comprender como procesos de priorización conceptual, revisión y selección no solamente como reemplazo (Bryce & Blown, 2024), esta relación debe basarse en la *integración* entre lo anterior y lo nuevo (Yan et al., 2024).

En la concepción teórica original el aprendizaje se posiciona de manera mucho más individual, sin muchos matices (Ausubel, 2000). Las ciencias contemporáneas demuestran como los procesos de aprendizaje, son mucho más dinámicos y cooperativos. Este desplazamiento implica considerar las diversas fases del desarrollo tal como consideran Demetriou et al. (2023) en un estudio reciente, donde proponen examinar las prioridades educativas en la etapa preescolar, a partir del fortalecimiento de procesos ejecutivos y de conciencia. En el grado de primaria sugieren abordar de manera central, la gestión de la información y en el nivel de bachillerato sostienen que solidificar procesos de razonamiento, implica la autoevaluación y específicamente la flexibilidad en la construcción del conocimiento (Bryce & Blown, 2024).



En el contexto contemporáneo las ciencias cognitivas indican algunos aspectos relevantes sobre el aprendizaje significativo duradero, el principal hallazgo indica la necesidad de manifestar que los estudiantes requieren la aplicación del conocimiento y las habilidades desarrolladas en múltiples contextos diversos. Una agenda investigativa basada en este marco conceptual involucra reconocer los factores sociales y contextuales que influyen en situaciones variadas, lo cual se logra habitualmente mediante estrategias como la repetición espaciada (*spacing*), la secuenciación, la recuperación (*retrieval*) o la intercalación (*interleaving*) de los contenidos académicos, técnicas de estudio parte de las ciencias cognitivas sobre la comprensión de cómo la mente procesa la información. Yan et al. (2024) consideran que no existen recetas mágicas para este propósito en los nuevos escenarios de la educación. Sin embargo, establecen que el aprendizaje significativo puede abordar de manera crítica cómo el conocimiento, bajo cuales condiciones exactas, para quién y a través de qué procesos psicológicos funcionan los enfoques clásicos y contemporáneos de aprendizaje.

Declaraciones

Agradecimientos. El autor agradece a Claudia Lucia Caro y Rigoberto Solano por las pertinentes sugerencias del primer borrador de este trabajo. Igualmente, a Fabián Andrés Zarta por la laboriosa edición y el proceso editorial. Por supuesto todos los posibles errores son de la entera responsabilidad del autor.

Aspectos éticos. El autor declara el no uso de IA generativa para la escritura o el análisis del presente trabajo. Cada uno de los programas de software es declarado en el apartado metodológico.

Conflicto de interés. El autor declara que no existe ningún tipo de conflicto de interés.

Contribución de autores (CRediT). Autor: conceptualización, metodología, redacción; borrador original; Análisis formal, visualización, redacción, revisión y edición.



Referencias

- Andrews, D., van Lieshout, E., & Kaudal, B. B. (2023). How, where, and when do students experience meaningful learning?. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 31(3). <https://doi.org/10.30722/IJISME.31.03.003>
- Angelelli, M., Ciavolino, E., Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Aria, M. (2025). Conceptual structure and thematic evolution in partial least squares structural equation modeling research. *Quality & Quantity*, 59(3), 2753–2798. <https://doi.org/10.1007/s11135-025-02071-4>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Aria, M., Misuraca, M., & Spano, M. (2020). Mapping the evolution of social research and data science on 30 years of social indicators research. *Social Indicators Research*, 149, 803–831. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02281-3>
- Aria, M., Le, T., Cuccurullo, C., Belfiore, A., & Choe, J. (2024). openalexR: An R-tool for collecting bibliometric data from OpenAlex. *The R Journal*, 15(4), 167–180. <https://doi.org/10.32614/RJ-2023-089>
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272. <https://doi.org/10.1037/h0046669>
- Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *The Journal of General Psychology*, 66, 213–224. <https://doi.org/10.1080/00221309.1962.9711837>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers.
- Bastian, M., Heymann, S., & Jacomy, M. (2009). Gephi: An open source software for exploring and manipulating networks. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 3(1), 361–362. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v3i1.13937>
- Boehmke, B., & Greenwell, B. (2019). *Hands-On Machine Learning with R and Python: Concepts, Tools, and Techniques to Build Intelligent Systems (2nd ed.)*. CRC Press.
- Bringle, R. G., Reeb, R. N., Naudé, L., Ruiz, A. I., & Ong, F. (2023). Service learning. In J. Zumbach, D. A. Bernstein, S. Narciss, & G. Marsico (Eds.), *International handbook of psychology learning and teaching* (pp. 1305–1330). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28745-0_61
- Bryce, T. G. K., & Blown, E. J. (2024). Ausubel's meaningful learning re-visited. *Current Psychology*, 43(5), 4579–4598. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4>
- Callon, M., Courtial, J. P., & Laville, F. (1991). Co-word analysis as a tool for describing the network of interactions between basic and technological research: The case of polymer chemistry. *Scientometrics*, 22, 155–205. <https://doi.org/10.1007/BF02019280>
- Castañeda, K., Sánchez, O., Herrera, R. F., & Mejía, G. (2022). Highway planning trends: A bibliometric analysis. *Sustainability*, 14(9), 5544. <https://doi.org/10.3390/su14095544>



- Chen, L.-F., Bin, J.-F., Zhang, Q., Li, H., Chen, W., & Ge, H. (2025). Hotspots and scientometrics in gallbladder cancer surgery research: A bibliometric and visualization analysis (2014–2024). *Frontiers in Oncology*, 15, 1522992. <https://doi.org/10.3389/fonc.2025.1522992>
- Cherven, K. (2013). *Network graph analysis and visualization with Gephi*. Packt Publishing Ltd.
- Demetriou, A., Spanoudis, G., Christou, C., Greiff, S., Makris, N., Vainikainen, M.-P., Golino, H., & Gonida, E. (2023). Cognitive and personality predictors of school performance from preschool to secondary school: An overarching model. *Psychological Review*, 130(2), 480–512. <https://doi.org/10.1037/rev0000399>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C. M., Gonzalez-Gonzalez, H., & Alvarez-Castillo, J. L. (2020). Analyzing the impact of COVID-19 on education professionals. Toward a paradigm shift: ICT and neuroeducation as a binomial of action. *Sustainability*, 12(14), 5646. <https://doi.org/10.3390/su12145646>
- Fatima, U., Hina, S., & Wasif, M. (2023). A novel global clustering coefficient-dependent degree centrality (GCCDC) metric for large network analysis using real-world datasets. *Journal of Computational Science*, 70, 102008. <https://doi.org/10.1016/j.jocs.2023.102008>
- Ghaemi, R., & Lam, G. (2021). Characterizing patterns in student engagement in a team-based and project-centric course. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEAA)*, 1-6. <https://doi.org/10.24908/pceea.vi0.14921>
- Hanani, N. (2020). Meaningful learning reconstruction for millennial: Facing competition in the information technology era. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 469(1), 012107. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/469/1/012107>
- Hsbollah, H. M., & Hassan, H. (2022). Creating meaningful learning experiences with active, fun, and technology elements in the problem-based learning approach and its implications. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*, 19(1), 147–181. <https://doi.org/10.32890/mjli2022.19.1.6>
- Karimi, F., Green, D., Matous, P., Varvarigos, M., & Khalilpour, K. R. (2021). Network of networks: A bibliometric analysis. *Physica D: Nonlinear Phenomena*, 421, 132889. <https://doi.org/10.1016/j.physd.2021.132889>
- Kleinberg, J. M. (1999). Authoritative sources in a hyperlinked environment. *Journal of the ACM* 46(5), 604–632. <https://doi.org/10.1145/324133.324140>
- Kong, X., Shi, Y., Yu, S., Liu, J., & Xia, F. (2019). Academic social networks: Modeling, analysis, mining and applications. *Journal of Network and Computer Applications*, 132, 86–103. <https://doi.org/10.1016/j.jnca.2019.01.029>
- Kostiainen, E., Nousiainen, T., & Näykki, P. (2025). From a bitter start to meaningful learning in online teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2459404>
- Lim, W. M., Kumar, S., & Donthu, N. (2024). How to combine and clean bibliometric data and use bibliometric tools synergistically: Guidelines using metaverse research. *Journal of Business Research*, 182, 114760. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114760>



- Loomis, A., Dreifuerst, K. T., & Bradley, C. S. (2022). Acquiring, applying and retaining knowledge through debriefing for meaningful learning. *Clinical Simulation in Nursing*, 68, 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2022.04.002>
- López de Aguilera, G., & Soler-Gallart, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.17583/remie.0.7431>
- Luján-Villar, J. D. (2026a). Ecosistema global investigativo de la escucha y percepción musical: estructuras, redes y evolución científica. *Revista Uniandes Episteme*, 13(2), 265-287. <https://doi.org/10.61154/rue.v13i2.4488>
- Luján-Villar, J. D. (2026b). Redes sociales de producción científica en la etnomusicología mundial. *Redes. Revista Hispana para el análisis de Redes Sociales*, 37(2), 176-194. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.1159>
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. John Wiley & Sons.
- Mukherjee, D., Lim, W. M., Kumar, S., & Donthu, N. (2022). Guidelines for advancing theory and practice through bibliometric research. *Journal of business research*, 148, 101-115. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.04.042>
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Routledge.
- Ormrod, J. E. (2020). *Human learning (8th ed.)*. Pearson.
- Pereira, V., Basilio, M. P., & Santos, C. H. T. (2025). PyBibX—a Python library for bibliometric and scientometric analysis powered with artificial intelligence tools. *Data Technologies and Applications*, 59(2), 302-337. <https://doi.org/10.1108/DTA-08-2023-0461>
- Python Software Foundation (2024). *Python* (Versión 3.13.2) [Software de computación]. <https://www.python.org/>
- R Core Team (2024). R: A language and environment for statistical computing (Version 4.4.2) [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Reid, A. (2020). *The connection between experience and learning: Student perspectives on the significance of international study* (Thesis, School of Chemistry and Molecular Biosciences, The University of Queensland). UQeSpace. <https://doi.org/10.14264/1988281>
- Roy, M., & DeRoche, M. (2025). Mapping misinformation gatekeepers in non-western contexts: A computational network analysis on X (Twitter) using Gephi. *Telematics and Informatics Reports*, 100214. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2025.100214>
- Sabon, Y. O. S., & Telussa, R. P. (2024). Ethnomathematics-based learning design of mountainous Papua to increase student engagement and create meaningful learning. *Jurnal Pendidikan Matematika (JUPITEK)*, 7(1), 66-74. <https://doi.org/10.30598/jupitekvol7iss1pp66-74>
- Simões, C. C., & Voelzke, M. R. (2020). Astronomy teaching and meaningful learning: a look at integrated technical teaching. *Research Society and Development*, 9(3), 1-22. <https://doi.org/10.33448/RSD-V9I3.2463>



- Vargas-Hernández, J. G., & Vargas-González, O. C. (2023). Didactic strategies for meaningful learning. En Vargas-Hernández, J. G., & Vargas-González, O. C. (Eds.), *Multifaceted analysis of sustainable strategies and tactics in education* (pp. 163–183). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6035-1.ch007>
- Ward, K. R., & Hober, C. L. (2020). Meaningful learning actualized through a perinatal continuity of care experience. *Nursing Forum*, 56(1), 66–73. <https://doi.org/10.1111/nuf.12526>
- Yan, E., & Ding, Y. (2012). Scholarly network similarities: How bibliographic coupling networks, citation networks, cocitation networks, topical networks, coauthorship networks, and cword networks relate to each other. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63, 1313–1326. <https://doi.org/10.1002/asi.22680>
- Yan, V. X., Sana, F., & Carvalho, P. F. (2024). No simple solutions to complex problems: Cognitive science principles can guide but not prescribe educational decisions. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 11(1), 59–66. <https://doi.org/10.1177/23727322231218906>



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Madurez funcional, entorno educativo y procesos lectores en niños con discapacidad intelectual: revisión documental

Functional Maturity, Educational Environment, and Reading Processes in Children with Intellectual Disabilities: A Documentary Review

Maturidade funcional, ambiente educacional e processos de leitura em crianças com deficiência intelectual: revisão documental

Karen Aida Ortiz Cortés

Universidad Vasco de Quiroga

 <https://orcid.org/0000-0001-6636-2416>

kortiz@uvaq.edu.mx

Morelia, Michoacán, México.

Encuentre este artículo en
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/index>

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artigo:

Ortiz Cortés, K. A. (2026). Madurez funcional, entorno educativo y procesos lectores en niños con discapacidad intelectual: revisión documental. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 209-239. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.209-239>

Recibido/Received/Recebido:

17 - 05 - 2026

Aceptado/Accepted/Aceito:

23 - 06 - 2026

Publicado/Published/Publicado:

30 - 06 - 2026

Artículo de revisión

Review Article

Artigo de revisão

Conflicto de intereses:

La autora ha declarado que no existen intereses en competencia





Resumen

El presente artículo analiza la relación entre madurez funcional, estructuración del entorno educativo y procesos lectores en niñas y niños con discapacidad intelectual mediante una revisión documental cualitativa de alcance exploratorio-analítico. Los hallazgos cuestionan la concepción de la madurez como un prerrequisito fijo para iniciar la alfabetización y muestran la pertinencia de valorar las habilidades presentes, las formas de comunicación y las necesidades de apoyo de cada estudiante. A su vez, la organización temporal y espacial, la accesibilidad de los materiales y la mediación pedagógica se reconocen como dimensiones que configuran las condiciones de participación en las experiencias lectoras. La evidencia revisada ofrece mayor respaldo a la enseñanza explícita de componentes fonológicos y a las intervenciones multicomponente, mientras que el reconocimiento de palabras significativas, la multimodalidad y los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación amplían las posibilidades de acceso y participación. La revisión identifica, sin embargo, una escasa articulación entre madurez funcional, entorno, experiencia corporal y lectura. A partir de este vacío se proponen lineamientos pedagógicos de carácter situado, cuya pertinencia deberá ser contrastada mediante investigación empírica.

Palabras clave: discapacidad intelectual; madurez funcional; aprendizaje lector; estructuración del entorno; educación inclusiva

Abstract

This article analyzes the relationship between functional maturity, the structuring of the educational environment, and reading processes in children with intellectual disabilities through a qualitative documentary review with an exploratory-analytical scope. The findings challenge the conception of maturity as a fixed prerequisite for beginning literacy instruction and highlight the relevance of assessing each student's current abilities, modes of communication, and support needs. In turn, temporal and spatial organization, accessible materials, and pedagogical mediation are recognized as dimensions that shape the conditions for participation in reading experiences. The reviewed evidence provides stronger support for explicit instruction in phonological components and multicomponent interventions, while meaningful word recognition, multimodality, and augmentative and alternative communication systems broaden opportunities for access and participation. However, the review identifies limited integration among functional maturity, educational environment, bodily experience, and reading. Based on this gap, situated pedagogical guidelines are proposed, whose relevance should be further examined through empirical research.

Keywords: intellectual disability; functional maturity; reading acquisition; environmental structuring; inclusive education



Resumo

Este artigo analisa a relação entre maturidade funcional, estruturação do ambiente educacional e processos de leitura em crianças com deficiência intelectual por meio de uma revisão documental qualitativa de alcance exploratório-analítico. Os achados questionam a concepção da maturidade como um pré-requisito fixo para iniciar a alfabetização e evidenciam a relevância de avaliar as habilidades presentes, as formas de comunicação e as necessidades de apoio de cada estudante. Por sua vez, a organização temporal e espacial, a acessibilidade dos materiais e a mediação pedagógica são reconhecidas como dimensões que configuram as condições de participação nas experiências de leitura. As evidências revisadas oferecem maior respaldo ao ensino explícito de componentes fonológicos e às intervenções multicomponentes, enquanto o reconhecimento de palavras significativas, a multimodalidade e os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa ampliam as possibilidades de acesso e participação. A revisão identifica, contudo, uma articulação ainda limitada entre maturidade funcional, ambiente educacional, experiência corporal e leitura. A partir dessa lacuna, são propostas diretrizes pedagógicas de caráter situado, cuja pertinência deverá ser examinada por meio de pesquisas empíricas.

Palavras-chave: deficiência intelectual; maturidade funcional; aprendizagem da leitura; estruturação do ambiente; educação inclusiva



1. Introducción

El aprendizaje lector representa una de las competencias fundamentales en la escolaridad primaria, al constituirse como una puerta de acceso al conocimiento, la participación y la autonomía. Sin embargo, cuando se trata de niñas y niños con discapacidad intelectual (DI), esta experiencia se ve frecuentemente obstaculizada por prácticas educativas excluyentes y por concepciones reduccionistas del desarrollo. En numerosos contextos escolares persiste la idea de que estos estudiantes “no están listos” para leer o que “carecen de la madurez necesaria” para adquirir el lenguaje escrito. Estas creencias, ancladas en modelos biologicistas y normalizantes, han limitado históricamente la posibilidad de construir trayectorias lectoras significativas para esta población.

La justificación de este estudio parte de la necesidad de tensar dichas lógicas e impulsar una mirada inclusiva, funcional y situada sobre el proceso lector. En lugar de asumir la madurez como un prerrequisito inamovible, se propone comprenderla como una construcción relacional y funcional cuya expresión se vincula con las condiciones del entorno, la mediación pedagógica y la experiencia corporal. Asimismo, se reconoce que la estructuración del tiempo y del espacio en el aula no es un marco externo neutro, sino un andamiaje fundamental que, cuando se diseña de forma accesible y afectiva, puede contribuir a generar condiciones de previsibilidad, accesibilidad y participación en las experiencias lectoras.

A pesar de estos avances conceptuales, la articulación entre madurez, entorno educativo y enfoques metodológicos inclusivos para la enseñanza de la lectura sigue siendo escasa en la literatura especializada. Esta ausencia limita la posibilidad de construir propuestas pedagógicas que consideren al cuerpo, al movimiento, al lenguaje y la lectura como dimensiones entrelazadas del desarrollo humano.

Este artículo tuvo como objetivo general analizar la relación entre la madurez funcional, la estructuración del entorno educativo —tiempo y espacio— y los procesos lectores en niños y niñas con discapacidad intelectual, mediante una revisión documental de enfoque cualitativo y alcance exploratorio-analítico. Como objetivos específicos se plantean:

- Descripción de las concepciones contemporáneas de madurez en el marco de la discapacidad intelectual.
- Identificación de los aportes de la estructuración temporal, espacial y corporal en el acompañamiento del aprendizaje lector.
- Análisis de las propuestas metodológicas que permitan una aproximación inclusiva a la enseñanza de la lectura.

Con base en este análisis, se buscó aportar elementos que contribuyan a resignificar el acceso a la lectura como un derecho pedagógico y como una práctica situada, encarnada y relacional, en la que cada niño o niña pueda ser reconocido en sus ritmos, formas y posibilidades.



2. Marco Teórico

2.1. Madurez y desarrollo cognitivo en niñas y niños con discapacidad intelectual.

La madurez, entendida como el conjunto de procesos neurobiológicos, afectivos y sociales que permiten la adquisición progresiva de habilidades complejas, constituye un factor central en los procesos de aprendizaje. En el caso de niñas y niños con discapacidad intelectual (DI), esta madurez puede manifestarse a través de trayectorias atípicas o más lentas, pero no por ello ausentes de potencial de desarrollo.

Desde una perspectiva piagetiana, el desarrollo cognitivo se organiza en etapas que, si bien no siempre se manifiestan en la misma secuencia o ritmo en niños con discapacidad intelectual, ofrecen un marco de referencia útil para comprender sus modos de acceso al conocimiento. No obstante, ha sido la perspectiva sociocultural, particularmente desde Vygotsky, la que ha permitido desplazar el foco desde el déficit hacia las posibilidades de aprendizaje mediado. La Zona de Desarrollo Próximo, en este sentido, permite comprender el desarrollo en relación con las posibilidades de aprendizaje que emergen mediante la interacción y la mediación social.

La madurez funcional, más allá de los criterios cronológicos o diagnósticos, implica la capacidad de sostener la atención, reconocer regularidades, anticipar acciones y establecer vínculos afectivos. Estas condiciones son fundamentales para el inicio del aprendizaje lector y deben entenderse como procesos construidos, no como prerrequisitos inamovibles.

Esta perspectiva encuentra respaldo en estudios contemporáneos que muestran que el desarrollo lector en estudiantes con discapacidad intelectual presenta una importante heterogeneidad y no puede anticiparse exclusivamente a partir de la edad cronológica o del diagnóstico. La investigación longitudinal ha mostrado que habilidades como la conciencia fonológica y el conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos pueden contribuir al progreso lector de estudiantes con discapacidad intelectual, lo que refuerza la necesidad de valorar las habilidades presentes y las oportunidades de aprendizaje, más que asumir una preparación previa homogénea para todos los estudiantes (Sermier Dessemontet et al., 2015).



En esta línea, diferentes corrientes del pensamiento psicomotor y de la pedagogía del cuerpo, como las desarrolladas por Wallon (1970), Le Boulch (1992, 1997) y Varela, Thompson y Rosch (1991), han planteado que la organización del pensamiento está profundamente vinculada con la experiencia corporal. A través del movimiento intencionado, los niños comienzan a construir nociones de lateralidad, orientación, ritmo, direccionalidad y permanencia en la tarea, todas ellas condiciones fundamentales para el desarrollo cognitivo y, posteriormente, para el acceso significativo a la lectura. Estas investigaciones coinciden en señalar que el cuerpo no solo actúa como soporte del aprendizaje, sino como estructura primaria de la conciencia del tiempo y del espacio. En niñas y niños con DI, esta vía de acceso es aún más relevante, ya que permite generar anclajes concretos para el desarrollo de funciones superiores en contextos educativos organizados y emocionalmente sostenidos.

Los desarrollos contemporáneos sobre aprendizaje corporizado permiten actualizar esta tradición teórica. La revisión de Jusslin et al. (2022), centrada en estudios empíricos sobre educación lingüística, muestra que el movimiento, los gestos y otras formas de participación corporal han sido integrados en experiencias de aprendizaje del lenguaje, aunque con una importante diversidad conceptual y metodológica. Estos avances respaldan la pertinencia de considerar al cuerpo como parte de la experiencia de aprendizaje, sin asumir por ello una relación causal directa entre movimiento y adquisición lectora en estudiantes con discapacidad intelectual.

Esta línea encuentra apoyo adicional en estudios experimentales sobre alfabetización inicial realizados con población infantil general. Damsgaard et al. (2022) encontraron efectos favorables del uso de movimientos corporales sobre el aprendizaje de correspondencias letra-sonido, aunque no observaron efectos sobre la lectura de palabras completas. Posteriormente, Damsgaard et al. (2023) documentaron mejoras en conocimiento letra-sonido y desempeño ortográfico después de actividades corporizadas diseñadas específicamente para representar asociaciones entre letras y sonidos. Estos resultados permiten reconocer posibilidades pedagógicas del aprendizaje corporizado en componentes iniciales de la alfabetización, sin que puedan extrapolarse directamente a estudiantes con discapacidad intelectual.

No obstante, la evidencia específica que articule aprendizaje corporizado, organización espacio-temporal y procesos lectores en estudiantes con discapacidad intelectual continúa siendo limitada, lo que constituye uno de los vacíos relevantes identificados en esta revisión.

2.2. Estructuración del tiempo y del espacio desde la actividad intencionada: base corporal para el aprendizaje

La organización del entorno educativo, especialmente en términos de tiempo y espacio, constituye un elemento estructurante para la experiencia de aprendizaje. En estudiantes con discapacidad intelectual, la previsibilidad, la claridad y la secuenciación concreta de actividades favorecen la comprensión del mundo y la construcción de sentido.



La estructuración temporal incluye el diseño de rutinas estables, el uso de agendas visuales, la segmentación de tareas en tiempos breves y el respeto a los ritmos individuales. Estas acciones permiten reducir la ansiedad, aumentar la permanencia en la actividad y favorecer la transferencia de aprendizajes a nuevos contextos.

Por su parte, la estructuración espacial implica delimitar zonas de trabajo, descanso, lectura y juego; usar apoyos visuales o táctiles para identificar los espacios; y promover la autonomía a través de ambientes accesibles. Un entorno físico bien organizado se convierte en un mediador silencioso que guía, contiene y estimula.

Además, distintas perspectivas sobre aprendizaje corporal han señalado la pertinencia de considerar la actividad física intencionada —mediante juegos motores, desplazamientos autónomos o rutinas corporales guiadas— en la organización de experiencias temporales y espaciales. A través del movimiento pueden generarse oportunidades para trabajar anticipación, secuenciación, orientación, ritmo y direccionalidad. Estas dimensiones resultan conceptualmente relevantes para la organización de la experiencia de aprendizaje, aunque su relación específica con el desarrollo lector en estudiantes con discapacidad intelectual requiere mayor evidencia empírica.

La literatura sobre educación inclusiva subraya que el aprendizaje lector no se limita a la decodificación, sino que requiere condiciones de entorno que lo hagan posible: un espacio donde leer tenga sentido, un tiempo para hacerlo con calma y una presencia adulta que sostenga la experiencia como vínculo.

La investigación reciente sobre alfabetización en discapacidad intelectual permite precisar este planteamiento. Los resultados disponibles sugieren que el acceso lector se favorece cuando la enseñanza combina organización explícita de la actividad, materiales accesibles, apoyos ajustados y estrategias sistemáticas de mediación. En este sentido, la estructuración del entorno no debe entenderse como una variable aislada que produzca por sí misma el aprendizaje lector, sino como parte de una ecología pedagógica en la que las condiciones ambientales, los materiales y la acción docente se articulan para ampliar las oportunidades de participación y comprensión.

En esta dirección, la investigación reciente sobre lectura compartida aporta evidencia sobre la importancia de articular los apoyos con la actividad pedagógica. El metaanálisis de Sermier Dessemontet et al. (2024) identificó efectos favorables de las intervenciones de lectura compartida sobre la comprensión de estudiantes con discapacidad intelectual y documentó el uso frecuente de adaptaciones del contenido, referentes concretos y sistemas graduados de ayuda. De manera complementaria, Toews et al. (2021), en una revisión de 32 estudios sobre estudiantes con necesidades extensas de apoyo, identificaron un nivel moderado de evidencia para la lectura compartida en el desarrollo de comprensión, vocabulario y habilidades de alfabetización emergente. Estos hallazgos refuerzan la comprensión del entorno lector como una organización pedagógica que integra accesibilidad, mediación y oportunidades sistemáticas de interacción con el texto.



2.3. Enfoques metodológicos para el aprendizaje lector en discapacidad intelectual

La enseñanza de la lectura en niñas y niños con discapacidad intelectual ha transitado por diversas aproximaciones, desde propuestas centradas en el reconocimiento de palabras funcionales hasta intervenciones que integran de manera explícita componentes fonológicos, decodificación, vocabulario, fluidez y comprensión. Tres enfoques destacan por su potencial para articular madurez, entorno estructurado y acceso al lenguaje escrito:

Método TEACCH: Desarrollado originalmente para personas del espectro autista, este enfoque aporta principios de estructuración visual, segmentación de tareas y organización funcional que pueden resultar pertinentes para diseñar situaciones de aprendizaje accesibles. En el ámbito lector, estos principios pueden utilizarse para organizar materiales, secuencias y apoyos, aunque su aplicación específica a la alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual requiere mayor respaldo empírico.

Aulas multisensoriales: Estos espacios utilizan estímulos visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos para facilitar la exploración y el aprendizaje. En el ámbito lector, promueven la interacción con materiales adaptados, el uso de letras móviles, cuentos con texturas o tableros de comunicación que amplían las formas de acceder al texto.

Orientación analítica: unidades significativas y progresión hacia el análisis del código. Dentro de una orientación analítica, la enseñanza puede partir de unidades lingüísticas completas y dotadas de significado para el estudiante, como palabras vinculadas con referentes conocidos y experiencias relevantes, antes de avanzar hacia el análisis de sus componentes. Desde esta lógica, la palabra constituye inicialmente una unidad de significado y posteriormente puede convertirse en objeto de comparación, segmentación y análisis de unidades menores, como sílabas, fonemas y correspondencias grafema-fonema. Esta progresión no excluye la conciencia fonológica ni la enseñanza explícita del código; por el contrario, permite articular el acceso inicial desde unidades significativas con procesos posteriores de análisis fonológico.

La evidencia contemporánea muestra que los estudiantes con discapacidad intelectual pueden beneficiarse de una enseñanza fonológica estructurada y de programas multicomponente, siempre que estos se adapten a sus necesidades de apoyo y comunicación (Sermier Dessemontet et al., 2021; Lindström & Lemons, 2021; Hunt et al., 2020; Williams, 2025). En contextos de educación general, Hunt et al. (2020) encontraron que estudiantes con discapacidad severa que recibieron una intervención integral de alfabetización mostraron mayores avances que quienes participaron en la enseñanza habitual, reforzando la pertinencia de ampliar las oportunidades de acceso a componentes diversos del proceso lector.



Estos hallazgos no excluyen la posibilidad de iniciar el acceso al lenguaje escrito mediante unidades significativas, pero sí subrayan la necesidad de incorporar progresivamente la enseñanza explícita de los componentes del código. Desde esta perspectiva, la discusión no se reduce a optar entre aproximaciones analíticas o sintéticas, sino a examinar cómo pueden articularse los procesos de reconocimiento significativo y análisis fonológico de acuerdo con la trayectoria lectora, el repertorio disponible y las necesidades de apoyo de cada estudiante.

En conjunto, estos enfoques metodológicos coinciden en reconocer que la lectura no es solo una técnica, sino una práctica situada que requiere condiciones afectivas, temporales, espaciales y cognitivas para desplegarse de forma auténtica.

2.4. Procesos lectores en niñas y niños con discapacidad intelectual

El aprendizaje lector en población con discapacidad intelectual ha sido tradicionalmente abordado desde una lógica deficitaria, centrada en las dificultades para decodificar o comprender el texto escrito. Sin embargo, investigaciones actuales destacan que las niñas y niños con DI sí pueden desarrollar procesos lectores significativos, siempre que se respeten sus ritmos de aprendizaje y se adecuen las estrategias didácticas (Browder et al., 2008; Erickson y Koppenhaver, 2020).

La evidencia experimental reciente permite sostener esta afirmación con mayor fuerza. Sermier Dessemontet et al. (2021) encontraron que estudiantes con discapacidad intelectual que participaron en una intervención basada en fonética lograron mayores progresos en lectura de palabras y pseudopalabras que quienes recibieron la enseñanza habitual, con tamaños de efecto medios. Estos resultados muestran que las dificultades lectoras asociadas a la discapacidad intelectual no deben interpretarse como ausencia de capacidad para aprender, sino en relación con el tipo, intensidad y accesibilidad de las oportunidades instruccionales disponibles.

Los procesos lectores incluyen al menos tres dimensiones esenciales: una dimensión perceptiva (identificación visual de signos), una lingüística (comprensión del código escrito) y una cognitiva-afectiva (activación de conocimientos previos, motivación e intencionalidad) (Solé, 1992; Goodman, 1996). En estudiantes con DI, estas dimensiones pueden desarrollarse de forma asincrónica, por lo que requieren intervenciones contextualizadas y sensibles a sus características individuales.

Desde la perspectiva de la alfabetización emergente (Teale y Sulzby, 1986; Katims, 2000), se reconoce que la lectura se inicia desde los primeros contactos con el lenguaje oral, los símbolos y los textos, incluso antes de que exista decodificación formal. Esta mirada permite valorar los procesos previos a la lectura convencional como parte del trayecto lector.

En paralelo, el enfoque de enseñanza funcional de la lectura (Browder et al., 2006) propone que se prioricen textos con utilidad práctica y emocional para la vida cotidiana del estudiante: su nombre, señales, instrucciones básicas. Esta perspectiva no solo favorece el desarrollo lector, sino que también impulsa la autonomía.



Por último, la literacidad multimodal (Erickson y Koppenhaver, 2020) amplía la noción de lectura más allá del texto impreso, incorporando elementos visuales, táctiles, digitales y gestuales como recursos válidos para la construcción de sentido, lo cual resulta esencial en contextos de estudiantes con discapacidad.

Esta consideración resulta especialmente relevante en estudiantes que utilizan sistemas aumentativos y alternativos de comunicación o presentan necesidades complejas de comunicación. Linder et al. (2023) mostraron que una intervención fonética adaptada mediante diferentes modalidades de respuesta y apoyos tecnológicos podía favorecer avances en lectura y escritura en estudiantes con discapacidad intelectual usuarios de AAC. En la misma dirección, Ulriksen et al. (2024) documentaron adquisición de habilidades lectoras cuando la enseñanza multicomponente se ajustaba a las formas de comunicación y respuesta de los estudiantes. Asimismo, Cheek et al. (2022), mediante una intervención de lectura compartida apoyada por tecnología con estudiantes con discapacidad intelectual severa y necesidades complejas de comunicación, observaron incrementos en la interacción comunicativa, la atención al texto y la participación en estrategias de lectura compartida. En conjunto, estos trabajos respaldan la multimodalidad como una condición de acceso y participación, más que como una sustitución de los procesos lectores.

No obstante, el acceso a estos enfoques se ve limitado por prácticas escolares inflexibles, planes de estudio uniformes y evaluaciones que no consideran la diversidad de trayectorias. Desde la pedagogía crítica, Booth y Ainscow (2011) invitan a reconocer y remover las barreras para el aprendizaje y la participación, colocando en el centro a la persona y su derecho a aprender con dignidad.

2.5. Barreras estructurales y epistemológicas en el acceso a la lectura.

La revisión documental permitió identificar no solo propuestas pedagógicas inclusivas, sino también barreras persistentes que restringen el derecho a la lectura en niñas y niños con discapacidad intelectual. Estas barreras no se reducen a condiciones individuales, sino que se anclan en estructuras institucionales, epistemologías dominantes y prácticas escolares que reproducen la exclusión.

Desde una perspectiva crítica, se advirtió que muchos marcos curriculares siguen anclados en una lógica homogeneizante, donde el aprendizaje lector se concibe como un trayecto lineal, basado en la decodificación progresiva y la competencia normativa. Esta visión excluyó las trayectorias no convencionales y deslegitima otras formas de leer, como las que se dan a través de apoyos visuales, recursos tecnológicos o experiencias afectivas (Skliar, 2005).

Asimismo, la evaluación estandarizada actúo como un mecanismo de clasificación y exclusión. Las pruebas diseñadas para evaluar la lectura suelen centrarse en la rapidez, la precisión y la comprensión literal, dejando fuera a estudiantes que acceden al texto desde dimensiones funcionales, emocionales o sensoriales (Freire, 1993; Meirieu, 1998). Estas prácticas refuerzan la idea de que quienes no leen “como se espera”, simplemente no leen.



Otra barrera importante es la invisibilización de la literacidad en los programas específicos de educación especial. En muchos contextos, la alfabetización se aborda de manera instrumental, limitada a actividades mecánicas o desvinculadas del mundo del estudiante. Esto contrasta con las propuestas que entienden la lectura como un medio de participación, expresión y empoderamiento.

Por último, se observa una escasa formación docente sobre estrategias inclusivas de alfabetización. Muchos educadores no han recibido herramientas para mediar el aprendizaje lector con apoyos visuales, tecnología asistida o enfoques funcionales, lo que limita su capacidad de diseñar experiencias significativas para todos sus estudiantes.

Esta dimensión adquirió especial relevancia porque las oportunidades lectoras no dependen exclusivamente de las características del estudiante, sino también del tipo de enseñanza que recibe. Las expectativas sobre las posibilidades lectoras pueden influir también en las decisiones pedagógicas. Roberts-Tyler et al. (2021) identificaron, en escuelas especiales del Reino Unido, relaciones entre la edad y el grado de discapacidad intelectual de los estudiantes y las aproximaciones docentes utilizadas para la enseñanza de habilidades lectoras iniciales, así como barreras relacionadas con la formación y los programas curriculares disponibles. Lindström y Lemons (2021) observaron que, aunque existe evidencia creciente a favor de una instrucción lectora explícita, fonológica y multicomponente en estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo, persisten variaciones importantes en el contenido y la calidad de la enseñanza implementada en las aulas.

Superar estas barreras implica no solo ajustar métodos, sino transformar los supuestos que sostienen la práctica educativa. Implica reconocer que el acceso a la lectura no debe depender de la adecuación a un modelo ideal de lector, sino de la posibilidad de participar, construir sentido y ser reconocido como sujeto de lenguaje.

A partir de este marco teórico, se desarrolló una revisión documental orientada a identificar, organizar, contrastar e interpretar los aportes teóricos y empíricos relacionados con estas dimensiones en el aprendizaje lector de estudiantes con discapacidad intelectual. El procedimiento adoptado respondió a una lógica cualitativa y analítica, centrada en la pertinencia temática y en la construcción de relaciones conceptuales entre categorías que suelen abordarse de manera fragmentada.



3. Metodología

3.1. Enfoque del estudio

El presente trabajo adoptó un enfoque cualitativo de tipo documental, centrado en la revisión, análisis e interpretación de fuentes teóricas, empíricas y normativas relacionadas con el aprendizaje lector en niñas y niños con discapacidad intelectual. Se abordaron de forma articulada los conceptos de madurez funcional, estructuración del tiempo y del espacio y estrategias metodológicas inclusivas, incorporando además perspectivas que reconocen el papel del cuerpo, el movimiento y la experiencia motriz como mediadores del aprendizaje y de la organización cognitiva.

Este enfoque permitió examinar relaciones conceptuales, pedagógicas y contextuales vinculadas con el objeto de estudio y construir una interpretación integradora de dimensiones que han sido abordadas de manera fragmentada en la literatura especializada. Por su naturaleza documental, el estudio no contempla intervención directa en campo ni pretende establecer relaciones causales entre las categorías analizadas.

3.2. Tipo de estudio

Se trata de una revisión documental de alcance exploratorio y analítico, orientada a identificar patrones conceptuales, convergencias, tensiones, vacíos teóricos y posibles articulaciones entre dimensiones tradicionalmente estudiadas de forma separada.

La revisión no correspondió a una revisión sistemática en sentido estricto, puesto que no se aplicó un protocolo de exhaustividad como PRISMA, ni procedimientos dirigidos a identificar la totalidad de los estudios disponibles sobre el objeto de investigación. La selección y análisis de las fuentes respondieron a criterios explícitos de pertinencia temática y capacidad explicativa respecto de las categorías centrales del estudio.

3.3. Fuentes documentales

El corpus de análisis se integró a partir de diferentes tipos de fuentes vinculadas con el objeto de estudio:

- Artículos científicos arbitrados y tesis de posgrado;
- libros especializados en pedagogía, psicología del desarrollo, lectura y discapacidad;
- documentos institucionales y normativos nacionales e internacionales;
- propuestas metodológicas desarrolladas en contextos de educación especial e inclusiva; y
- estudios relacionados con psicomotricidad, pedagogía del cuerpo y aprendizaje mediado por la acción corporal.



La diversidad de fuentes respondió al carácter interdisciplinario del problema analizado y permitió establecer relaciones entre aportes provenientes de los campos de la educación inclusiva, la alfabetización, el desarrollo, la corporeidad y la discapacidad intelectual.

3.4. Criterios de inclusión y exclusión

Para delimitar las fuentes incorporadas al análisis se establecieron los siguientes criterios.

Criterios de inclusión:

- Publicaciones comprendidas en el periodo 2008–2023, priorizando aquellas de mayor actualidad y pertinencia para el objeto de estudio;
- fuentes en español o inglés con texto completo disponible;
- publicaciones centradas en discapacidad intelectual y procesos de lectura o alfabetización;
- estudios relacionados con las categorías de madurez, organización temporal y espacial, entorno educativo y aprendizaje lector; y
- trabajos que incorporaran aproximaciones corporales, psicomotrices o relacionadas con el aprendizaje a través del movimiento cuando ofrecieran elementos relevantes para comprender las categorías analizadas.

Como parte del proceso de revisión editorial del manuscrito, se realizó posteriormente una actualización complementaria de la literatura con publicaciones recientes de 2024 y 2025 vinculadas directamente con las categorías centrales del estudio. Estas fuentes se incorporaron para contrastar y actualizar los hallazgos del corpus originalmente analizado, sin modificar el carácter documental, exploratorio y analítico del estudio.

Criterios de exclusión:

- Documentos sin respaldo académico o cuya procedencia no permitiera valorar su rigor;
- estudios centrados exclusivamente en otras condiciones de discapacidad cuando sus resultados no permitieran establecer relaciones pertinentes con la discapacidad intelectual; y
- publicaciones dedicadas exclusivamente a alfabetización digital sin relación con los procesos de lectura considerados en este estudio.

3.5. Procedimiento de búsqueda, selección y organización documental

La localización de las fuentes se realizó mediante búsquedas en Scopus, ERIC, Redalyc, Dialnet, SciELO y Google Scholar. Se utilizaron términos asociados con las categorías centrales del estudio, entre ellos: discapacidad intelectual, lectura, madurez, alfabetización, entorno educativo, lectura funcional, educación especial, estructuración del tiempo, estructuración del espacio, pedagogía inclusiva, corporeidad, psicomotricidad, movimiento y aprendizaje.



Las fuentes seleccionadas fueron organizadas mediante matrices temáticas que registraron autoría, año, contexto de procedencia, orientación teórica, características metodológicas y aportes relevantes para el objeto de estudio. Posteriormente se realizó una lectura comparativa destinada a identificar recurrencias, convergencias, tensiones, omisiones y relaciones conceptuales entre las dimensiones consideradas.

El procedimiento tuvo una finalidad interpretativa y analítica y no pretendió establecer una síntesis cuantitativa ni exhaustiva de la producción científica disponible.

3.6. Estrategia de análisis

El corpus documental fue analizado mediante una estrategia inductiva y comparativa organizada inicialmente a partir de tres dimensiones centrales:

- Madurez y desarrollo cognitivo;
- estructuración del tiempo y del espacio, incluyendo el papel del cuerpo como organizador de la experiencia; y
- procesos lectores y estrategias metodológicas.

A partir de la comparación entre las fuentes se identificaron categorías y relaciones emergentes que permitieron interpretar los hallazgos de manera articulada y contextualizada. El proceso recurrió a síntesis narrativa, comparación conceptual y elaboración de cuadros de integración, lo que permitió reconocer coincidencias, tensiones y vacíos en la literatura revisada.

3.7. Alcances y limitaciones del estudio documental

El carácter documental y cualitativo del estudio estableció límites que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, la revisión no tuvo pretensión de exhaustividad ni se desarrolló mediante un protocolo propio de las revisiones sistemáticas. En consecuencia, la selección de las fuentes respondió a criterios de pertinencia temática y profundidad analítica, por lo que investigaciones potencialmente relevantes pueden haber quedado fuera del corpus considerado.

En segundo lugar, una parte importante de la literatura localizada procede de contextos anglosajones, situación que puede favorecer la presencia de perspectivas desarrolladas en sistemas educativos con tradiciones y condiciones institucionales distintas de las latinoamericanas. La producción regional identificada, aunque relevante, presenta menor disponibilidad de estudios que sistematicen específicamente experiencias de alfabetización con personas con discapacidad intelectual.

Finalmente, se identificó una limitada producción que articule simultáneamente madurez funcional, estructuración del entorno y aprendizaje lector. Esta fragmentación obligó a desarrollar un ejercicio interpretativo de relación entre categorías habitualmente estudiadas por separado.

Estas limitaciones impiden generalizar los hallazgos como relaciones causales o universales, pero no invalidan el valor analítico de la revisión. Por el contrario, permiten delimitar su contribución como una integración conceptual destinada a identificar relaciones, vacíos y posibles orientaciones para futuras investigaciones e intervenciones pedagógicas.



4. Resultados del análisis documental

El análisis del corpus documental permitió identificar una serie de hallazgos relevantes en torno a las relaciones entre madurez, estructuración del tiempo y del espacio, y aprendizaje lector en niñas y niños con discapacidad intelectual. Estos hallazgos se presentan organizados en seis secciones que agrupan dimensiones analíticas complementarias: (1) concepciones de madurez y desarrollo, (2) estructura del entorno como condición pedagógica para la participación lectora, (3) enfoques metodológicos y procesos de lectura, (4) vacíos y tensiones en la literatura, (5) implicaciones pedagógicas y propuestas futuras, y (6) la intersección entre lectura, autonomía y participación. Esta organización busca no solo sistematizar los aportes encontrados, sino también visibilizar aspectos que suelen quedar fragmentados en los estudios convencionales sobre alfabetización en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.

4.1. Concepciones de madurez y desarrollo: del prerrequisito al proceso acompañado

Diversos autores coinciden en señalar que el concepto de madurez ha transitado desde una visión biologicista, centrada en prerrequisitos evolutivos rígidos, hacia una comprensión más amplia, dinámica y contextualizada (Vygotsky, 1979; Booth y Ainscow, 2011). La literatura revisada permite comprender, en el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, la madurez desde una perspectiva funcional y contextual, cuya expresión se relaciona con las oportunidades de participación, mediación y apoyo disponibles en los entornos pedagógicos. La actualización de la literatura refuerza además la heterogeneidad de los procesos lectores en discapacidad intelectual. La presencia de habilidades fonológicas y de conocimiento letrado asociadas con el progreso lector cuestiona la utilización del diagnóstico o de la edad cronológica como indicadores suficientes para establecer cuándo un estudiante está “preparado” para aprender a leer (Sermier Dessemontet et al., 2015).

Se identifican propuestas que conciben la madurez como la capacidad de establecer vínculos, sostener la atención, participar en rutinas estructuradas y dar sentido a la experiencia, más allá de la edad cronológica o los indicadores neuropsicológicos (Erickson y Koppenhaver, 2020; Mercer y Mercer, 2005).

No obstante, persisten en algunos textos enfoques que mantienen una mirada reduccionista de la madurez, asociándola exclusivamente con niveles de desarrollo cognitivo o con la posibilidad de “alcanzar” métodos convencionales de lectoescritura, lo que reproduce barreras epistemológicas para la inclusión.



4.2. Estructuración del entorno: tiempo y espacio como soporte para la lectura

La evidencia recopilada permite reconocer que la organización del tiempo y del espacio forma parte de las condiciones pedagógicas que pueden facilitar la participación de estudiantes con discapacidad intelectual en las actividades lectoras. La organización del entorno físico, la claridad de las rutinas, el uso de apoyos visuales, el respeto a los ritmos individuales y la segmentación temporal de las actividades contribuyen a configurar entornos más predecibles y accesibles (Browder et al., 2008).

Particular énfasis se otorga al uso de materiales accesibles, zonas delimitadas para la lectura, calendarios visuales, agendas personalizadas y esquemas de transición anticipada entre actividades. Estas estrategias no solo contribuyen a estructurar el tiempo y el espacio, sino que se vinculan con condiciones de mayor previsibilidad, accesibilidad y participación en las actividades lectoras. La actualización bibliográfica permite fortalecer este resultado al mostrar que las intervenciones de lectura compartida que incorporan adaptación del texto, mediación sistemática y sistemas de ayuda pueden favorecer componentes de comprensión y alfabetización emergente en estudiantes con discapacidad intelectual o necesidades extensas de apoyo (Toews et al., 2021; Sermier Dessemontet et al., 2024).

Si bien se reconocen avances significativos en la organización del entorno físico y temporal, se identifica una escasez de estudios que articulen de manera explícita el papel del cuerpo y del movimiento como mediadores de esta estructuración. La mayoría de los enfoques revisados centran sus estrategias en materiales visuales y rutinas externas, sin considerar que es a través de la acción corporal como el niño construye categorías como dirección, ritmo, permanencia o anticipación, fundamentales para el proceso lector. La mayoría de las investigaciones abordan estos elementos de forma aislada o secundaria.

4.3. Enfoques metodológicos y procesos lectores: entre la funcionalidad y la literacidad expandida

El análisis de los enfoques metodológicos documentados muestra una diversidad de propuestas para la alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual. Junto con intervenciones centradas en palabras funcionales y reconocimiento visual, la literatura contemporánea incorpora cada vez con mayor claridad componentes como conciencia fonológica, correspondencias letra-sonido, decodificación, vocabulario, fluidez y comprensión. Los estudios disponibles respaldan la posibilidad de integrar estos componentes mediante intervenciones adaptadas y multicomponente (Hunt et al., 2020; Sermier Dessemontet et al., 2021; Lindström & Lemons, 2021; Linder et al., 2023; Williams, 2025).



En este marco, la revisión permite reconocer una posible progresión de orientación analítica en la que el acceso inicial al lenguaje escrito parte de unidades dotadas de significado, especialmente palabras vinculadas con experiencias y referentes familiares. Estas unidades pueden funcionar inicialmente como formas completas de reconocimiento y, posteriormente, convertirse en objeto de comparación, segmentación y análisis de sílabas, sonidos y correspondencias grafema-fonema. Esta progresión no plantea una oposición entre aproximaciones analíticas y sintéticas, sino una articulación posible entre significado y análisis explícito del código, cuya pertinencia debe ajustarse a la trayectoria, repertorio y necesidades de apoyo de cada estudiante.

La incorporación de sistemas aumentativos de comunicación y apoyos tecnológicos amplía además las posibilidades de participación de estudiantes con necesidades complejas de comunicación sin excluir la enseñanza de componentes convencionales de alfabetización (Linder et al., 2023; Cheek et al., 2022; Ulriksen et al., 2024).

Se evidencia un consenso en torno a la necesidad de proponer entornos alfabetizadores ricos y diversos, donde la lectura se vincule con experiencias afectivas, intereses personales y contextos significativos. Sin embargo, el corpus analizado también revela una insuficiencia de modelos integradores que articulen madurez, entorno y proceso lector de manera simultánea.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las principales estrategias metodológicas documentadas para la enseñanza de la lectura en niñas y niños con discapacidad intelectual, junto con las condiciones asociadas a su implementación y su aporte pedagógico potencial.

Tabla 1. *Estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura en estudiantes con discapacidad intelectual*

Enfoque metodológico	Condiciones necesarias	Aporte pedagógico potencial
Método TEACCH	Espacio estructurado visualmente, secuencias claras.	Favorece la organización, anticipación y comprensión de las rutinas vinculadas con las actividades lectoras.
Aulas multisensoriales	Estímulos visuales, táctiles, auditivos, materiales manipulables.	Amplía las formas de interacción y acceso a materiales y experiencias relacionadas con el lenguaje escrito.
Orientación analítica mediante unidades significativas	Palabras familiares y funcionales; referentes significativos; mediación progresiva.	Ofrece una posible vía inicial de acceso al significado y permite utilizar posteriormente las unidades reconocidas para avanzar hacia el análisis progresivo del código.
Literacidad multimodal	Integración de pictogramas, tecnología, lenguaje corporal.	Amplía los medios de acceso, expresión y participación en prácticas de lectura.
Lectura funcional	Conexión con lo cotidiano, textos breves con propósito.	Vincula la lectura con situaciones significativas de la vida cotidiana y con oportunidades de autonomía.
Aprendizaje basado en el movimiento	Actividad física intencionada, juegos motores, rutinas corporales.	Puede contribuir a la organización corporal, temporal y espacial vinculada con la experiencia de aprendizaje, aunque su relación directa con el desarrollo lector en DI requiere mayor investigación.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental.



Esta sistematización permite observar que, si bien las estrategias varían en su forma de implementación, todas comparten una base común: requieren entornos accesibles, emocionalmente seguros y significativos para el estudiante. La lectura deja de ser una técnica abstracta para convertirse en una experiencia conectada con la vida cotidiana, con el cuerpo en movimiento y con las posibilidades de expresión personal de cada niña o niño.

Además, la sistematización permite identificar que estas estrategias pueden vincularse con dimensiones que trascienden el reconocimiento de palabras o la comprensión literal, como la permanencia en la tarea, la orientación corporal, la autorregulación, la participación y la autonomía. Estas dimensiones no deben interpretarse como efectos directos y equivalentes de cada metodología, sino como posibilidades pedagógicas que emergen de su articulación con entornos accesibles, mediación docente y apoyos ajustados a las características y trayectorias de cada estudiante.

Lo anterior refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos pedagógicos que integren estas metodologías no como “adaptaciones” secundarias o compensatorias, sino como enfoques legítimos y potentes para la enseñanza de la lectura en contextos diversos. Reconocer su pertinencia implica cuestionar la centralidad de métodos estandarizados y abrir paso a propuestas que partan del respeto por los ritmos, intereses y formas de aprender de cada estudiante.

4.4. Vacíos y tensiones en la literatura.

El análisis comparativo permitió identificar cuatro vacíos recurrentes:

- Escasa articulación entre el concepto de madurez funcional y la práctica docente concreta.
- Poca visibilidad de estudios que integren sistemáticamente las dimensiones temporales, espaciales y lectoras en el diseño curricular.
- Falta de sistematización de experiencias exitosas en entornos escolares inclusivos reales.
- Ausencia de integración sistemática del componente corporal y motriz como organizador del tiempo, el espacio y la cognición, a pesar de su relevancia documentada en teorías del desarrollo y prácticas inclusivas.

La literatura contemporánea permite precisar esta fragmentación. Por una parte, existe evidencia creciente sobre alfabetización fonológica, multicomponente y accesible en estudiantes con discapacidad intelectual, incluso en aquellos que utilizan comunicación aumentativa y alternativa (Sermier Dessemontet et al., 2021; Ulriksen et al., 2024; Williams, 2025). Por otra, los estudios sobre aprendizaje corporizado han explorado la relación entre movimiento, lenguaje y componentes iniciales de alfabetización en población infantil general (Jusslin et al., 2022; Damsgaard et al., 2022, 2023). Sin embargo, permanece escasamente desarrollada la articulación entre discapacidad intelectual, madurez funcional, experiencia corporal, estructuración temporal y espacial y progresión lectora. Este vacío constituyó uno de los principales aportes analíticos de la presente revisión.



4.5. Implicaciones pedagógicas y propuestas futuras

El análisis realizado permite derivar un conjunto de orientaciones pedagógicas para favorecer el acceso al aprendizaje lector de niñas y niños con discapacidad intelectual. Estas orientaciones no constituyen un método único ni una secuencia universal, sino principios de intervención que deben ajustarse a las características, trayectorias, formas de comunicación y necesidades de apoyo de cada estudiante.

En primer lugar, la valoración pedagógica debe centrarse en las habilidades presentes y en las posibilidades de participación del estudiante, evitando utilizar la edad cronológica, el diagnóstico o una supuesta “madurez suficiente” como filtros para iniciar experiencias de alfabetización. La madurez funcional puede comprenderse como una condición dinámica y contextual, cuya expresión se relaciona con las oportunidades de interacción, mediación y acceso progresivo a tareas significativas.

En segundo lugar, la organización del entorno debe formar parte intencional de la intervención. La previsibilidad de las rutinas, la delimitación de espacios, la accesibilidad de los materiales, la segmentación temporal de las actividades y la utilización de apoyos visuales o sensoriales pueden reducir demandas innecesarias y favorecer la permanencia, la anticipación y la participación. Su función no consiste en producir por sí mismos el aprendizaje lector, sino en generar condiciones que hagan posible una interacción más accesible con el lenguaje escrito.

En tercer lugar, la enseñanza puede iniciar, cuando resulte pertinente para el estudiante, a partir del reconocimiento de palabras completas vinculadas con referentes familiares y experiencias significativas. Este reconocimiento de unidades significativas no debe entenderse como una alternativa excluyente frente a la enseñanza fonológica, sino como una posible vía inicial dentro de una progresión de orientación analítica. Conforme el estudiante construye un repertorio de palabras conocidas, estas pueden convertirse en unidades para comparar, segmentar y analizar sonidos, sílabas y correspondencias grafema-fonema.

En cuarto lugar, la alfabetización requiere ampliar las formas de acceso y respuesta. Los recursos visuales, táctiles, digitales, gestuales y los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación pueden integrarse como medios legítimos para participar en experiencias lectoras. La multimodalidad no sustituye la lectura, sino que permite hacer accesibles sus procesos y ampliar las posibilidades de construcción de significado.



En quinto lugar, la mediación docente debe graduarse según las respuestas observadas. Modelar, anticipar, proporcionar apoyos, reducir progresivamente la ayuda y ajustar la complejidad de las tareas permite sostener la participación sin convertir el acompañamiento en dependencia permanente. Desde esta perspectiva, la calidad de la mediación resulta tan relevante como la elección de materiales o estrategias.

En sexto lugar, la experiencia corporal puede incorporarse de manera intencionada para favorecer organización, ritmo, orientación, secuenciación y participación. No obstante, dada la limitada evidencia específica sobre sus efectos directos en el aprendizaje lector de estudiantes con discapacidad intelectual, su inclusión debe plantearse como un componente pedagógico potencial dentro de una intervención más amplia y no como una estrategia de eficacia lectora demostrada.

A partir de estas orientaciones, la Tabla 2 sintetiza un conjunto de lineamientos pedagógicos derivados de la revisión. Su propósito no es establecer un método prescriptivo ni una secuencia universal de enseñanza, sino traducir los principales hallazgos del análisis documental en criterios que puedan orientar la toma de decisiones pedagógicas. Los lineamientos deben interpretarse de manera situada y ajustarse a las habilidades presentes, formas de comunicación, necesidades de apoyo y trayectorias lectoras de cada estudiante.

Tabla 2. *Lineamientos pedagógicos derivados de la revisión para favorecer el aprendizaje lector en estudiantes con discapacidad intelectual*

Lineamiento pedagógico	Fundamento derivado de la revisión	Orientación para la práctica	Precaución interpretativa
1. Valorar las habilidades presentes antes que los prerrequisitos	La heterogeneidad de las trayectorias lectoras cuestiona el uso de la edad cronológica, el diagnóstico o una supuesta “madurez suficiente” como criterios para determinar el acceso a la alfabetización.	Identificar repertorios disponibles, formas de comunicación, atención, participación y aproximaciones al lenguaje escrito para seleccionar y graduar los apoyos.	La madurez funcional no debe utilizarse como filtro previo ni interpretarse como una condición fija que determine la posibilidad de aprender a leer.
2. Estructurar intencionalmente el tiempo y el espacio	La previsibilidad, la accesibilidad, las rutinas y la organización de materiales forman parte de las condiciones pedagógicas relacionadas con mayores oportunidades de participación en experiencias lectoras.	Organizar rutinas comprensibles, delimitar espacios, anticipar transiciones, segmentar actividades y utilizar apoyos visuales o sensoriales cuando sean pertinentes.	La estructuración del entorno no produce por sí misma el aprendizaje lector ni puede aislarse de la mediación docente, los materiales y demás componentes de la intervención.



Lineamiento pedagógico	Fundamento derivado de la revisión	Orientación para la práctica	Precaución interpretativa
3. Partir de unidades significativas y avanzar hacia el análisis progresivo del código	El reconocimiento de palabras significativas puede constituir una vía inicial de acceso al texto, mientras que la evidencia contemporánea ofrece mayor respaldo a la enseñanza explícita de componentes fonológicos y programas multicomponente.	Cuando resulte pertinente, iniciar con palabras u otras unidades significativas y utilizarlas progresivamente para comparar, segmentar y analizar sílabas, sonidos y correspondencias grafema-fonema.	Esta progresión de orientación analítica constituye una posibilidad pedagógica derivada de la revisión; no debe interpretarse como una secuencia universal ni como evidencia de superioridad frente a la enseñanza fonológica explícita.
4. Ampliar las vías de acceso, respuesta y participación	Los recursos multimodales y los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación amplían las posibilidades de participación de estudiantes con necesidades complejas de comunicación.	Incorporar recursos visuales, táctiles, digitales, gestuales o sistemas aumentativos y alternativos de comunicación de acuerdo con las necesidades del estudiante.	La multimodalidad constituye una condición de accesibilidad y participación; no sustituye los componentes propios de la enseñanza lectora.
5. Graduar la mediación pedagógica	La literatura revisada destaca la relevancia de apoyos ajustados, mediación sistemática y sistemas graduados de ayuda dentro de experiencias accesibles de alfabetización.	Modelar, anticipar y proporcionar apoyos de acuerdo con la respuesta del estudiante, ajustando progresivamente su intensidad y la complejidad de las tareas.	La graduación de apoyos debe responder a la observación del estudiante y no asumirse como una secuencia idéntica para todas las trayectorias.
6. Incorporar la experiencia corporal con cautela pedagógica	La literatura sobre aprendizaje corporizado identifica posibilidades relacionadas con ritmo, orientación, secuenciación y organización de la experiencia; sin embargo, la evidencia específica sobre sus efectos lectores en estudiantes con discapacidad intelectual es todavía limitada.	Integrar, cuando sea pertinente, movimiento, gestos, desplazamientos y experiencias corporales dentro de situaciones pedagógicas más amplias y vinculadas con objetivos concretos.	No debe atribuirse al movimiento un efecto directo sobre el aprendizaje lector ni presentarse como una estrategia cuya eficacia lectora en discapacidad intelectual esté demostrada.

Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos de la revisión documental.

Estas orientaciones permiten desplazar la discusión desde la búsqueda de un método único hacia la construcción de trayectorias lectoras progresivas, accesibles y situadas. Su aplicación exige observar continuamente la respuesta del estudiante, ajustar los apoyos y reconocer que el aprendizaje puede avanzar mediante diferentes combinaciones de significado, mediación, análisis del código y participación.



En términos institucionales, estos hallazgos señalan la necesidad de fortalecer la formación docente en alfabetización inclusiva, revisar prácticas de evaluación que operan como filtros de acceso y promover entornos escolares donde la diversidad de trayectorias lectoras sea reconocida como parte legítima del proceso educativo. Este planteamiento se vincula con el principio de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad expresado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en la medida en que el acceso al lenguaje escrito constituye una condición relevante para la participación, el aprendizaje permanente y la autonomía.

Finalmente, la revisión muestra la necesidad de desarrollar investigaciones empíricas que examinen de manera articulada la madurez funcional, la organización temporal y espacial, la corporeidad, la mediación pedagógica y la progresión lectora en estudiantes con discapacidad intelectual. La validación de estas relaciones en contextos educativos reales permitiría avanzar desde una integración conceptual hacia propuestas pedagógicas sustentadas en evidencia situada.

4.6. Intersección entre lectura, autonomía y participación

Una de las dimensiones menos abordadas en la literatura, pero de profundo valor pedagógico y ético, es la relación entre la alfabetización y el desarrollo de la autonomía y la participación de niñas y niños con discapacidad intelectual. Lejos de tratarse únicamente de una habilidad técnica, la lectura constituye una vía de acceso simbólico, relacional y social vinculada con la construcción de la identidad, la capacidad de tomar decisiones y el derecho a intervenir en el mundo.

Desde una perspectiva freireana, leer implica mucho más que decodificar: es un acto de interpretación crítica de la realidad, un modo de comprender el entorno y de nombrarlo con palabras propias (Freire, 1993). En el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, esta posibilidad ha sido históricamente negada o limitada, bajo la presunción de que su participación es marginal o asistida. Sin embargo, diversos estudios documentan cómo el acceso a prácticas lectoras funcionales, afectivas y estructuradas permite a los niños expresar deseos, elegir actividades, seguir instrucciones escritas y participar de espacios que antes les eran inaccesibles (Browder et al., 2006; Erickson y Koppenhaver, 2020).

Además, la lectura potencia la capacidad de autodefensa y agencia. Un niño que puede leer su nombre, interpretar un letrero o comprender una instrucción tiene mayores herramientas para desenvolverse con autonomía en el espacio escolar y social. Esta dimensión ha sido retomada por propuestas de educación inclusiva centradas en la autodeterminación y la ciudadanía activa, que reconocen el valor de la alfabetización como medio para la participación plena (Booth y Ainscow, 2011).

Es importante destacar que esta intersección entre lectura y autonomía no surge espontáneamente, sino que requiere entornos deliberadamente estructurados, materiales accesibles, y una mediación docente que asuma la alfabetización como una práctica afectiva y política. En este sentido, la enseñanza de la lectura en discapacidad intelectual no puede reducirse a la adquisición de un código, sino que debe ser concebida como una oportunidad para la dignidad, el reconocimiento y la inclusión en la vida social y cultural.



5. Discusión

Los hallazgos de esta revisión muestran que la madurez funcional, la estructuración del entorno y los procesos lectores han sido estudiados con distinto grado de desarrollo en la literatura sobre discapacidad intelectual, pero su articulación continúa siendo limitada. Más que constituir factores independientes, el análisis permite comprenderlos como dimensiones que convergen en las condiciones pedagógicas desde las cuales se produce el acceso al lenguaje escrito. Esta lectura integradora adquiere especial relevancia en educación inclusiva, porque desplaza la pregunta sobre si el estudiante posee previamente las condiciones necesarias para aprender hacia el análisis de las oportunidades, apoyos y formas de mediación disponibles durante su trayectoria lectora.

En relación con la madurez funcional, los resultados cuestionan su utilización como prerrequisito fijo para iniciar la enseñanza de la lectura. Las perspectivas socioculturales y corporales del desarrollo permiten comprenderla como una condición dinámica y contextual vinculada con las oportunidades de participación, interacción y aprendizaje (Vygotsky, 1979; Le Boulch, 1992; Erickson y Koppenhaver, 2020). Esta interpretación encuentra un punto de contraste importante en la evidencia empírica reciente: las intervenciones fonológicas, explícitas y multicomponente han documentado avances lectores en estudiantes con discapacidad intelectual con perfiles diversos, lo que indica que ni el diagnóstico, ni la edad cronológica, ni una valoración global de “madurez” permiten anticipar por sí solos sus posibilidades de aprendizaje (Sermier Dessemontet et al., 2021; Lindström y Lemons, 2021; Williams, 2025). Sin embargo, estos estudios evalúan componentes específicos de alfabetización y no transformaciones de la madurez funcional como constructo. Por ello, la revisión no permite afirmar que la intervención pedagógica produzca madurez, pero sí cuestionar su utilización como filtro previo y sostener una valoración centrada en las habilidades presentes y en la graduación de los apoyos.

Una segunda tensión se sitúa en el papel del entorno. Los estudios sobre lectura compartida y alfabetización accesible muestran resultados favorables cuando la enseñanza incorpora adaptación de textos, referentes concretos, modalidades alternativas de respuesta y sistemas graduados de ayuda (Toews et al., 2021; Cheek et al., 2022; Linder et al., 2023; Sermier Dessemontet et al., 2024; Ulriksen et al., 2024). Estos hallazgos permiten reconocer la organización temporal y espacial como parte de una ecología pedagógica que integra accesibilidad, previsibilidad, materiales y mediación, aunque la evidencia disponible no permite aislar el efecto específico de cada uno de estos componentes. Esta precaución resulta todavía más necesaria respecto de la experiencia corporal. Los estudios sobre aprendizaje corporizado han identificado resultados favorables en componentes lingüísticos y prelectores en población infantil general (Jusslin et al., 2022; Damsgaard et al., 2022, 2023), pero su relación específica con el aprendizaje lector en estudiantes con discapacidad intelectual permanece escasamente estudiada. El cuerpo puede, por tanto, incorporarse al análisis como una dimensión potencialmente relevante para la organización del ritmo, la orientación, la secuenciación y la acción, pero no como un mecanismo de eficacia lectora demostrado. Esta diferencia entre plausibilidad pedagógica y evidencia específica constituye uno de los principales vacíos identificados por la revisión.



El análisis de los enfoques lectores permite, asimismo, matizar la oposición entre aproximaciones sintéticas y analíticas. La evidencia contemporánea ofrece un respaldo más consistente a la enseñanza explícita de conciencia fonológica, correspondencias grafema-fonema y programas multicomponente en estudiantes con discapacidad intelectual (Sermier Dessemontet et al., 2019, 2021; Lindström y Lemons, 2021; Williams, 2025), incluso cuando existen necesidades complejas de comunicación y se requieren modalidades alternativas de respuesta (Linder et al., 2023; Ulriksen et al., 2024). Este hallazgo resulta particularmente relevante frente a las aproximaciones analíticas que parten de unidades dotadas de significado, como palabras o expresiones reconocibles para el estudiante. La evidencia revisada no permitió afirmar que estas aproximaciones sean superiores a la enseñanza fonológica explícita; sin embargo, tampoco obligó a concebirlas como excluyentes. Las unidades significativas pueden constituir un punto inicial de acceso al lenguaje escrito y, progresivamente, convertirse en objeto de comparación, segmentación y análisis de unidades menores. Desde esta perspectiva, una progresión de orientación analítica puede articular reconocimiento significativo y análisis explícito del código, siempre que incorpore los componentes fonológicos cuya relevancia cuenta con mayor respaldo empírico. Esta articulación debe entenderse como una posibilidad pedagógica derivada de la revisión y no como una secuencia de eficacia demostrada o universalmente aplicable.

Desde esta perspectiva, el principal aporte de la revisión residió en vincular dimensiones que la literatura suele tratar separadamente y traducir esa articulación en criterios pedagógicos. Valorar las habilidades presentes, organizar entornos accesibles, partir de unidades significativas cuando resulte pertinente, avanzar hacia el análisis explícito del código, ampliar las formas de acceso y respuesta y graduar los apoyos pueden comprenderse como decisiones interrelacionadas dentro de una trayectoria lectora flexible. Esta propuesta no constituye un modelo validado ni una prescripción metodológica cerrada; representa una integración conceptual derivada del corpus analizado y deberá ser contrastada en investigaciones empíricas desarrolladas con distintos perfiles de estudiantes y contextos educativos. Su relevancia radica, precisamente, en desplazar el foco desde una lógica de preparación previa hacia una pedagogía que interrogue qué condiciones pueden construirse para ampliar la participación en el lenguaje escrito.



Conclusiones

El presente estudio documental permitió analizar de manera articulada tres dimensiones relevantes para el aprendizaje lector de niñas y niños con discapacidad intelectual: la madurez funcional, la estructuración del tiempo y del espacio y los enfoques metodológicos vinculados con la alfabetización inclusiva. La revisión muestra que, aunque existe evidencia desarrollada en torno a estas dimensiones de manera independiente, persiste una fragmentación conceptual y empírica en su estudio conjunto, particularmente cuando se incorpora la experiencia corporal como parte de la organización de las situaciones de aprendizaje.

Los hallazgos permitieron cuestionar el uso de la madurez como un prerrequisito fijo para iniciar la enseñanza de la lectura. La evidencia revisada muestra trayectorias lectoras heterogéneas y respalda la pertinencia de valorar las habilidades presentes, las formas de comunicación y las necesidades de apoyo de cada estudiante, en lugar de utilizar el diagnóstico o la edad cronológica como indicadores suficientes de preparación lectora. Desde esta perspectiva, la madurez funcional puede comprenderse como una condición dinámica y contextual, cuya expresión se relaciona con las oportunidades de participación, interacción y mediación disponibles en el entorno educativo.

La estructuración del tiempo y del espacio constituye, a su vez, una dimensión relevante dentro de las condiciones pedagógicas de acceso a la lectura. La previsibilidad de las rutinas, la accesibilidad de los materiales, la organización espacial y la graduación de los apoyos pueden contribuir a generar escenarios más comprensibles y participativos. No obstante, estos componentes no deben interpretarse como variables que produzcan por sí mismas el aprendizaje lector, sino como elementos de una ecología pedagógica en interacción con la mediación docente, las características del estudiante y las estrategias de enseñanza. De manera particular, la experiencia corporal ofrece posibilidades relacionadas con la orientación, el ritmo, la secuenciación y la organización de la experiencia, aunque su relación específica con el aprendizaje lector en estudiantes con discapacidad intelectual requiere mayor investigación empírica.

En el plano metodológico, la revisión muestra que la alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual no requiere plantearse desde una oposición rígida entre aproximaciones analíticas y sintéticas. La evidencia disponible ofrece un respaldo más consistente a la enseñanza explícita de componentes fonológicos y a las intervenciones multicomponente; al mismo tiempo, las unidades significativas pueden constituir una posible vía inicial de acceso al lenguaje escrito y articularse progresivamente con el análisis del código. Los recursos multimodales y los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación pueden, además, ampliar las posibilidades de acceso, respuesta y participación. Esta articulación debe responder a las habilidades presentes y a la trayectoria de cada estudiante, sin asumir una secuencia única ni una superioridad metodológica demostrada.



Uno de los principales aportes de esta revisión consistió, por tanto, en integrar estos hallazgos en un conjunto de lineamientos pedagógicos que desplazaron la pregunta sobre si un estudiante está “preparado” para aprender a leer hacia la identificación de las condiciones, apoyos y formas de mediación que pueden ampliar sus oportunidades de participación en el lenguaje escrito. Estos lineamientos no constituyen un método ni un modelo validado, sino criterios derivados del análisis documental que pueden orientar la toma de decisiones pedagógicas de manera situada.

Esta contribución debe interpretarse considerando las limitaciones del estudio: su carácter documental y no exhaustivo, la mayor presencia de investigaciones procedentes de contextos anglosajones y la escasez de estudios que analicen conjuntamente madurez funcional, organización temporal y espacial, experiencia corporal y progresión lectora en discapacidad intelectual. En consecuencia, se requieren investigaciones empíricas que permitan contrastar estas relaciones en contextos educativos diversos y valorar la pertinencia de los lineamientos propuestos en situaciones reales de enseñanza.

Finalmente, reconocer el acceso a la lectura como un derecho pedagógico implica desplazar la mirada desde los límites atribuidos al diagnóstico hacia la construcción de oportunidades educativas accesibles y significativas. Desde esta perspectiva, alfabetizar en contextos de discapacidad intelectual supone reconocer trayectorias diversas y generar condiciones para que cada estudiante pueda participar en el lenguaje escrito con mayores posibilidades de autonomía, expresión y participación social.



Declaraciones

Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi madre por alentarme en cada paso de mi trayectoria y a mi padre por despertar en mí una actitud curiosa y una permanente disposición hacia el aprendizaje.

Procedencia del artículo

El presente artículo es un trabajo original de revisión documental y no deriva de una tesis, proyecto financiado ni investigación institucional previa. La inquietud que dio origen al estudio se relaciona con más de quince años de experiencia profesional en el acompañamiento educativo de niñas, niños y jóvenes con discapacidad intelectual. Esta experiencia motivó las preguntas que orientaron la revisión, pero no forma parte del corpus analizado ni se utilizaron casos individuales o datos derivados de dicha práctica profesional.

Financiamiento

La investigación no recibió financiamiento público, privado ni institucional específico para su realización.

Disponibilidad de datos y materiales

El estudio se basa exclusivamente en fuentes documentales publicadas y de acceso mediante las bases de datos, repositorios y referencias señaladas en el manuscrito. No se generaron bases de datos primarias ni materiales derivados de participantes humanos. La información utilizada para el análisis corresponde al corpus documental descrito en la metodología.

Aspectos éticos

Por tratarse de una revisión documental que no involucró intervención con participantes humanos, recopilación de datos personales, historias clínicas ni información identificable, no fue requerida la aprobación de un comité de ética. El análisis se realizó respetando los principios de integridad académica, reconocimiento de autoría y adecuada citación de las fuentes consultadas.



Conflictos de interés

La autora declara no tener conflictos de interés de carácter académico, institucional, económico o personal relacionados con la elaboración o publicación del presente artículo.

Uso de inteligencia artificial

Durante el proceso de revisión y mejora del manuscrito se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa, específicamente ChatGPT de OpenAI, como apoyo para la revisión de redacción y organización, reformulación de algunos fragmentos y revisión lingüística de las versiones en inglés y portugués. La autora realizó la revisión crítica, verificación y validación final del contenido, las fuentes, las referencias y las interpretaciones presentadas, y asume íntegramente la responsabilidad por el contenido del manuscrito.



Referencias

- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Gibbs, S. L., y Flowers, C. (2008). Evaluation of the effectiveness of an early literacy program for students with significant developmental disabilities. *Exceptional Children*, 75(1), 33–52.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., y Algozzine, R. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392–408. <https://doi.org/10.1177/001440290607200401>
- Cheek, A. E., Harris, B. A., Koppenhaver, D. A., Garwood, J. D., & Laws, B. R. (2022). Technology-supported shared storybook reading in a rural classroom serving students with severe intellectual disabilities and complex communication needs. *Rural Special Education Quarterly*, 41(3), 140–152. <https://doi.org/10.1177/87568705221075758>
- Damsgaard, L., Nielsen, A.-M. V., Gejl, A. K., Malling, A. S. B., Jensen, S. K., & Wienecke, J. (2022). Effects of 8 weeks with embodied learning on 5–6-year-old Danish children's pre-reading skills and word reading skills: The PLAYMORE Project, DK. *Educational Psychology Review*, 34, 1709–1737. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09671-8>
- Damsgaard, L., Nielsen, A.-M. V., Topor, M. K., Hansen, R. A., Jensen, S. K., Markers, R. L., Gejl, A. K., Malling, A. S. B., & Wienecke, J. (2023). Embodied learning activities focusing on letter-sound knowledge increase spelling performance in 1st grade children with low and high reading ability. *Educational Psychology Review*, 35, Article 74. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09791-9>
- Erickson, K., y Koppenhaver, D. (2020). *Comprehensive literacy for all: Teaching students with significant disabilities to read and write*. Paul H. Brookes Publishing.
- Freire, P. (1993). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Goodman, K. (1996). *On reading*. Heinemann.
- Hunt, P., Kozleski, E., Lee, J., Mortier, K., Fleming, D., Hicks, T., Balasubramanian, L., Leu, G., Bross, L. A., Munandar, V., Dunlap, K., Stepaniuk, I., Aramburo, C., & Oh, Y. (2020). Implementing comprehensive literacy instruction for students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 86(3), 330–347. <https://doi.org/10.1177/0014402919880156>
- Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen-Schnabel, J., y Anttila, E. (2022). Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review*, 37, 100480. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480>
- Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical and theoretical perspectives. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 3–15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480>
- Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano: Introducción a la psicokinética*. Paidós.



- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Paidotribo.
- Linder, A.-L., Geyer, M., Atzemian, M., Meuli, N., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., & Sermier Dessemontet, R. (2023). Effects of adaptations of a phonics-based reading intervention program on reading and spelling skills of students with intellectual disability who require augmentative and alternative communication. *Frontiers in Education*, 8, Article 1190838. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1190838>
- Lindström, E. R., y Lemons, C. J. (2021). Teaching reading to students with intellectual and developmental disabilities: An observation study. *Research in Developmental Disabilities*, 115, 103990. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103990>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mercer, C. D., y Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Pearson Education.
- Roberts-Tyler, E. J., Hughes, J. C., & Hastings, R. P. (2021). Teaching conventional early reading skills to children with intellectual disabilities in special schools in the UK: A survey of current practices and perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 485–501. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764810>
- Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A.-F., Martinet, C., Meuli, N., y Linder, A.-L. (2021). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 103883. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103883>
- Sermier Dessemontet, R., Geyer, M., Linder, A.-L., Atzemian, M., Martinet, C., Meuli, N., Audrin, C., & de Chambrier, A.-F. (2024). Effects of shared text reading for students with intellectual disability: A meta-analytical review of instructional strategies. *Educational Research Review*, 44, Article 100615. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100615>
- Sermier Dessemontet, R., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Martini-Willemin, B.-M., y Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52–70. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>
- Sermier Dessemontet, R., y de Chambrier, A.-F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 41–42, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.04.001>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11–22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Teale, W. H., y Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. En W. H. Teale y E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii–xxv). Ablex Publishing.
- Toews, S. G., McQueston, J., & Kurth, J. A. (2021). Evaluation of the evidence base for shared reading to support literacy skill development for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(2), 77–93. <https://doi.org/10.1177/15407969211008531>



- Ulriksen, L. B., Bilet-Mossige, M., Cogo-Moreira, H., Øien, R. A., y Nordahl-Hansen, A. (2024). Reading instruction for students with intellectual disabilities who require augmentative and alternative communication: A multiple single case study with baseline, posttest, follow-up, and maintenance. *Research in Developmental Disabilities*, 151, 104790. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104790>
- Varela, F. J., Thompson, E., y Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wallon, H. (1970). *El niño turbulento*. Fontanella.
- Williams, A. N. (2025). A review of reading interventions for students with moderate and severe intellectual disabilities. *The Journal of Special Education*, 59(1), 26–37. <https://doi.org/10.1177/00224669241268622>



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Lo simbólico y lo popular a propósito del significado del café en la identidad colombiana

The symbolic and the popular regarding the meaning of coffee in colombian identity

O simbólico e o popular a propósito do significado do café na identidade colombiana

Johnni Alfredo Ochoa-Gómez

Grupo interinstitucional TLAMATINIME

 <https://orcid.org/0000-0003-2474-6766>

johnni.ochoa@uniminuto.edu

Bogotá, Colombia.

Yeison Criollo Parra

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)

 <https://orcid.org/0009-0005-7542-0872>

Bogotá, Colombia.

Encuentre este artículo en
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/index>

Para citar este artículo
To cite this article

Para citar este artigo:

Para citar este artículo:
Ochoa-Gómez, J. A., & Criollo Parra, Y. (2026). Lo simbólico y lo popular a propósito del significado del café en la identidad colombiana. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 240-260. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.240-261>

Recibido/Received/Recebido:

15 - 04 - 2025

Aceptado/Accepted/Aceito:

26 - 05 - 2026

Publicado/Published/Publicado:

28 - 06 - 2026

Artículo de revisión

Review Article

Artigo de revisão

Conflicto de intereses:

La autora ha declarado que no existen intereses en competencia





RESUMEN

En este artículo se plantearon algunas consideraciones sobre la díada lo popular-lo simbólico a propósito de la cultura cafetera en Colombia. La reflexión abordó la pregunta ¿Qué representa el café en la configuración de la identidad colombiana? desde la hermenéutica simbólica, con el objetivo de interpretar el carácter simbólico de este grano a partir, principalmente, de la experiencia museal que se expone en el Agroparque Sabio Mutis. Las categorías centrales —lo simbólico y lo popular— implican otros conceptos que se van desplegando a lo largo del texto y cuyas relaciones configuran una urdimbre teórica. A partir de esta aproximación se concluyó que el café constituye el principal símbolo de la identidad colombiana y se abren líneas de profundización sobre su rol en la construcción de la comunidad imaginada nacional y en el “senti-pensar” de la sabiduría popular.

Palabras clave: Café; lo simbólico; lo popular; Colombia; ser; identidad.

ABSTRACT

This article offers some considerations on the dyad of the popular and the symbolic in relation to coffee culture in Colombia. The reflection addresses the question “What does coffee represent in the configuration of Colombian identity?” through symbolic hermeneutics, aiming to interpret the symbolic character of this grain mainly on the basis of the museological experience presented at the Agroparque Sabio Mutis. The key categories —the symbolic and the popular— involve other concepts that unfold throughout the text and whose interrelations form a theoretical weave. From this approach it is concluded that coffee constitutes the principal symbol of Colombian identity, and new lines of inquiry are opened concerning its role in the construction of the national imagined community and in the “senti-pensar” of popular wisdom.

Keywords: Coffee; the symbolic; the popular; Colombia; being; identity.

RESUMO

Neste artigo são apresentadas algumas considerações sobre a díade o popular-o simbólico a propósito da cultura cafeeira na Colômbia. A reflexão aborda a pergunta: O que representa o café na configuração da identidade colombiana? a partir da hermenêutica simbólica, com o objetivo de interpretar o caráter simbólico deste grão, principalmente com base na experiência museológica exposta no Agroparque Sabio Mutis. As categorias-chave —o simbólico e o popular— implicam outros conceitos que se desdobram ao longo do texto e cujas relações configuram uma trama teórica. A partir desta aproximação conclui-se que o café constitui o principal símbolo da identidade colombiana e abrem-se linhas de aprofundamento sobre seu papel na construção da comunidade imaginada nacional e no “senti-pensar” da sabedoria popular.

Palavras-chave: Café; o simbólico; o popular; Colômbia; ser; identidade.



INTRODUCCIÓN

En este artículo se revisó, a través de una perspectiva filosófica interdisciplinar y con una finalidad pedagógica, algunas consideraciones sobre la diada lo popular-lo simbólico a propósito de la cultura cafetera en Colombia.

La reflexión que aquí se expuso abordó la pregunta ¿Qué representa el café en la configuración de la identidad colombiana? Este abordaje se realizó en clave de hermenéutica simbólica con el objetivo de interpretar el carácter simbólico de este grano a partir, principalmente, de la experiencia museal que a propósito se expone en el Agroparque Sabio Mutis¹, obra del historiador colombiano Héctor López López y de la filósofa y artista Julieth Rodríguez (López y Rodríguez, 2019).

Las categorías claves en esta aproximación son lo simbólico y lo popular. Cada una de ellas implica, a su vez, otros conceptos que se irán mostrando en los distintos apartados, y cuyas relaciones entre sí configuran una urdimbre teórica que fue observada progresivamente.

En atención a la finalidad pedagógica que nos propusimos, la estructura del texto da cuenta de una suerte de “contrapunto” pedagógico-filosófico. Los apartados que componen esta reflexión son: 1. “El mundo del café desde la perspectiva de un caficultor que anda estudiando filosofía”; 2. “Lo simbólico” (con sus subdivisiones “El símbolo como expresión fenoménica del ser” y “El café como símbolo de la identidad colombiana”); y finalmente las conclusiones. En el primer apartado se apeló a las huellas que en un académico deja la experiencia de haber sido, antes que “cultivador de ideas escritas”, un campesino cultivador de café. La narración —de tinte académico y tono costumbrista— procede en tercera persona como una forma de anticipar y posibilitar el objeto de reflexión. El segundo apartado desarrolla la teorización propiamente dicha.

Con este recorrido se buscó no solo interpretar el café como símbolo, sino subrayar la novedad de articular la experiencia vivida del caficultor-filósofo con la hermenéutica simbólica y con la experiencia museal del Agroparque, ofreciendo así una lectura que pone en diálogo lo popular y lo académico en torno a la identidad colombiana.

¹ El Agroparque Sabio Mutis, ubicado en el municipio La Mesa en el Departamento de Cundinamarca (Colombia), es una dependencia muy importante de UNIMINUTO desde las perspectivas de la Investigación y la Proyección Social, y quien escribe estas líneas tuvo acceso a la experiencia museal que ofrece, particularmente en lo que respecta a la Casa del Café y a la biblioteca de su director, el historiador y Ph.D. Héctor López López. Para más información sobre este *lugar de la memoria*: <https://www.uniminuto.edu/agroparque-sabio-mutis>



1. EL MUNDO DEL CAFÉ DESDE LA PERSPECTIVA DE UN CAFICULTOR QUE ANDA ESTUDIANDO FILOSOFÍA²

“Todo se agita. Las ideas se ponen enseguida en movimiento, como batallones de un ejército grandioso en su legendario campo de batalla y comienza la lucha.”

Pendergrast (2002)

La historia de la cultura cafetera se mueve en tres espacios, uno el personal, otro el comunitario y finalmente uno que podemos llamar el productivo. Partiendo de estos espacios comienza una historia de vida de todo aquel que, desde su nacimiento, niñez, juventud y en muchos casos adultez y vejez, ha tenido la fortuna de pertenecer a una tierra mágica donde se produce y se vive a partir del café.

Este producto que es reconocido hoy en día en Colombia y el mundo por ser un producto exquisito, de gran valor por su sabor, tono, constancia y apetencia al paladar, es producto que en ciertas zonas del país como lo es en el eje cafetero ha transformado las condiciones de vida del sector campesino que desde tiempos de la colonización española hizo del café un modo de subsistencia y de ingreso económico que con el tiempo se asentó en zonas específicas y a través del asentamiento y producción se forjó una tradición, en otras palabras, el café es “la cara visible del territorio transformado por un proceso cultural histórico de relaciones sociales y productivas con un entorno determinado que se expresa en los símbolos, signos y valores de sus habitantes” (Duis, 2011, pág. 84). El café es entonces para las familias campesinas que lo cultivan un producto que forja identidad, que permite a este sector campesino diferenciarse del resto con nombre propio como caficultores, como aquellos cuya vida, trabajo y todo lo que son, se mueve a partir de la producción del café, al punto que las familias caficultoras se sienten representadas e identificadas con este producto, porque aparte de ser sustento económico, es presente, pasado y futuro de todo lo que ellos son, de su esencia y de lo que hacen en un mundo cambiante y globalizado.

² Este apartado quiere anticipar mediante una narración que conjuga lenguaje académico y tono costumbrista lo concerniente a “Lo popular”; segunda parte del segundo apartado.



La historia cafetera colombiana comienza en el campo, en especial en las zonas rurales donde se cumplen las condiciones satisfactorias para producirlo, un lugar geográfico representado por fauna, flora y condiciones biodiversas particulares, que entrelaza la unión de la intervención humana y los ecosistemas naturales. La producción de café comienza así con el trabajo de hombres, mujeres y niños que de forma artesanal se reúnen en el trabajo del llenado de la bolsa para la siembra de las *chapolas* de café, que al ritmo de la música típica colombiana, de la popular y la ranchera, conversan historias e interactúan, conociendo lo de unos y otros. De esta forma, los caficultores comienzan un camino de trabajo y aplicación de sus saberes en la búsqueda de encontrar en la producción de café el modo de sostener a sus familias, de devolver a Dios o a la tierra un poco de lo que ella les brinda y así darse sus gustos con amigos, compadres y allegados.

Partiendo de esto la cultura cafetera se podría decir que comienza, con la vivencia cotidiana del caficultor que se levanta a las 5:00 de la mañana con el cantar del gallo y el clarear del día, donde lo primero que hace es colocar una olla con agua de panela o un jarro con agua y colocar a hervir esto para preparar el famoso *tinto*³ de la mañana, que le sirve para bautizar el día y así prepararse para la jornada de un trabajo que comienza con el llevar o despachar a los hijos a la escuela de la vereda o al colegio del pueblo.

Después de realizar esta primera tarea, retorna nuevamente a su finca donde espera el desayuno de mano de su esposa, este está conformado por el calentado de frijoles, la arepa, el huevo, el pan y el chocolate, durante este tiempo antes de salir a laborar también saca un espacio para alimentar al perro y demás animales de patio que adornan su pedazo de tierra con ladridos y cacareos generalmente, en seguida alista su machete y su radio quienes lo acompañarán toda la jornada en el tajo de trabajo (forma coloquial de llamar a un lote de tierra cultivado), al llegar allí encontramos espacios que adornan el terreno entre una mezcla del cultivo de café, árboles nativos y en muchas ocasiones las matas de plátano que sirven para hacer los frijoles. Al encontrarse en este sitio el caficultor comienza su labor de cuidado y mantenimiento de sus árboles, plantas y semillas de café, porque finca cafetera que se respete maneja el cultivo del café de forma escalonada, esto quiere decir que se puede encontrar la posibilidad de ver el café en sus distintas etapas de crecimiento y hasta en la posible producción si se visita la región del departamento del Quindío para los primeros meses del año en las partes altas y para los meses de final de año en las partes más bajas, encontrando así la *chapola* que va brotando para la siembra en las bolsas, como las plantas que están en crecimiento ya en el lote, como aquel árbol de café que primero es verde por sus hojas, luego se mezcla con el color blanco de la flor que produce, hasta el punto de parecer que sobre ellos estuviera cayendo nieve, y finalmente da lugar al rojo cereza notificando así que el café está listo para cosechar.

³ **Tinto:** Bebida de café negro. El término constituye una expresión típicamente colombiana.



La jornada continua y hacia el medio día, para la hora del almuerzo donde reluce en las fincas cafeteras la loza esmaltada, aquella que por lo general para las señoras de casa es loza de combate, que resiste y perdura a través de los años siendo heredable de generación en generación. Los alimentos del almuerzo de las fincas cafeteras se caracterizan por el sancocho de res o de cerdo, acompañado por su buena taza de agua de panela que le permite al trabajador y el caficultor tomar nuevamente fuerzas para continuar la jornada de trabajo que se extiende hasta las 5:00 de la tarde, donde al llegar la caída del sol, el campo cafetero empieza a brillar con estos últimos destellos de la luz del día que pegan contras las hojas que los reflejan anunciando que llegó la hora del descanso y de la comida o cena de frijoles con arroz y huevo frito o carne frita, dejando lo que quede para el *calentao* del otro día.

Así es la jornada del caficultor, llamado también jornalero, que trabaja de sol a sol en el campo, donde empieza la cultura que representa un importante sector que mueve la economía, la cultura, la sociedad y la familia. Un cultivo que es motor, que impulsa a estas personas a buscar y concretar sueños y metas con la compañía de una buena taza de café. Todo esto en medio de un paisaje de sinigual belleza que da una sonrisa al propio y al visitante de afuera.

Ahora, es bien sabido que en Colombia se puede encontrar un cúmulo de prácticas y quehaceres que realizan las distintas poblaciones de las regiones geográficas del país, que van a través del tiempo configurando en ellos una forma de actuar, vivir y existir. Por eso, pensando en una práctica particular que se asentó en algunas regiones de la zona centro del país como la narrada en párrafos anteriores, nace la pregunta ¿cómo la caficultura interviene en la vida de las comunidades hasta el punto de convertirse en una expresión cultural? Para responder esta pregunta, se debe revisar una serie de elementos heterogéneos que caracterizan la cultura cafetera colombiana del resto del mundo, estos elementos se encuentran inmersos dentro de lo cotidiano de las personas expuestos en su trabajo, su forma de vestir, sus expresiones artísticas, la arquitectura de las fincas, poblados y casas, etc. Esta manifestación de un grupo determinado provoca que se traslade de una simple práctica a una expresión cultural de una identidad colombiana que destaca en el ámbito local y global.

De esta manera, se puede decir que los caficultores y los pueblos donde el café es la base económica que permite a municipios completos y familias subsistir, se caracteriza por tener arraigada una serie de prácticas que se convierten en tradición y expresión de lo que son en correspondencia con un territorio ¡que no es mero espacio sino nido de lo que somos como pueblo!

Se puede decir que elementos como las casas, que son un palacio que combinan el arte del trabajo con la madera y la pintura, con colores que resaltan a simple vista y dan una sensación de acogida y amplitud con puertas y ventanas abiertas donde el olor de la cera que se utiliza para brillar los pisos te recibe con un ¡Buenos días o tardes, cómo está usted ¿Quiere un *tintico*?! Son representación inmediata de una tierra que permite conectar con la historia y el presente de un pueblo que guarda en sus calles el olor y sabor del campo cafetero, un territorio que está lleno de cultura y tradición.

Un campo que en tiempo de cosecha regala el aroma de los frutos maduros, que al ser recolectados por los cogedores o recolectores, suelta el aroma dulce del mucílago que acompaña al fruto rojo, los característicos mosquitos que obligan a los recolectores y caficultores forrar sus rostros, quedando solo descubiertos los ojos y algunos casos la boca.



A propósito, la *pinta* del caficultor regularmente está caracterizada por botas de caucho para caminar con seguridad y tranquilidad en el tajo, pantalón, cubierta y machete para cortar algunas ramas o malezas que estorben y en ocasiones hasta para defenderse de las culebras “*juetiadoras*” (que se amañan enrolladas entre los palos de café), camisa manga larga, *chiro* para forrar la cara y proteger el rostro de la picadura de los moscos y el sombrero o la gorra para proteger la cabeza del sol, muy parecido al estilo que representa la figura de Juan Valdez, las mujeres con su característico vestido de color vivo y que llega hasta los tobillos acompañada de los mismos elementos que utiliza el caballero. Toda esta vestimenta es expresión de esas tradiciones que se pueden convertir en una representación cultural.

Es así como en la cultura cafetera todos los elementos ya mencionados y otros como el *coco* o canasto para recolectar el café, característicos por ser de mimbre o plástico que se sujeta a la cintura por medio de una *chinchá*⁴ que es de cabuya o fibra plástica; la estopa o costal de cabuya que sirve para echar el café cuando el *coco* o canasto se llena; las máquinas despulpadoras⁵ que sirven para iniciar el proceso de preparación del café rumbo a convertirse en una taza del popular *tintico* y que normalmente se encuentran instaladas en estructuras de *guadua* y madera de dos pisos; las *tolvas* para depositar grandes cantidades de café en cereza y de esta manera comenzar el proceso de despulpado y lavado que se realiza en grandes o pequeños tanques, y con una especie de pala de *guadua* que permite revolver el café con agua para quitarle el mucílago y sacar aquello que se llama *espuma* (una parte del café al que no se le desarrolló la almendra y quedó solo la cascarilla).

Seguidamente, pasando por el *zarandeo*, oficio en el cual intervienen dos personas que por medio de un instrumento llamado *zaranda*, por donde pasa el café despulpado y lavado quedando solo allí aquellos granos que la máquina despulpadora dejó pasar y no despulpó, para posteriormente ser llevados a los *silos* y las marquesinas a secar, de ahí armar los costales de 50 kilos llamados *pergamínos* que se transportan en los famosos *Willys* al estilo Yipao o a lomo de mula al estilo que representa la imagen de *conchita*, la mula de Juan Valdez.

Si las palabras se pueden pesar como los granos sobre las balanzas, podemos decir que el café es un producto muy importante de cuya naturaleza y esencia la mayoría de consumidores sabe poco, pues acostumbrados a tomarlo con compañeros, amigos y familiares en diferentes ocasiones y escenarios, solemos desconocer que alrededor de una taza de café existe toda una historia, una técnica, un arte que ha estado acompañando a la humanidad desde hace mucho, y que es importante comprender para obtener luces y entender mejor la historia y como el mundo se fue transformando, acompañado de un producto que pese a él mismo también ha sido foco de injusticias. Teniendo en cuenta todo esto, es necesario ahora realizar un análisis y un recorrido por medio del cual podamos adentrarnos en la identidad que forja este grano, para así entender mejor que el café más que un producto es un símbolo que representa a muchas personas, particularmente en Colombia, país reconocido en el mundo como el “país del café”.

⁴ Instrumento que se utiliza para sujetar el coco a la cadera.

⁵ Aparatos que se impulsan por medio de la fuerza de un motor eléctrico o de combustión interna o de la fuerza humana.



2. LO SIMBÓLICO

Desde distintas perspectivas teóricas, lo simbólico ha sido considerado como una de las variables constitutivas del ser humano. Entre tantas y diversas miradas hemos privilegiado en este estudio, con arreglo a presupuestos que provienen de la filosofía de la liberación y de la psicología analítica, una comprensión de lo simbólico vinculada a una

(...) concepción antropológica que define al ser humano como un animal intersubjetivo dotado de un psiquismo complejo en el que la conciencia identifica apenas una capa del engranaje psíquico. Pues bien, desde esta concepción antropológica lo simbólico hace referencia al lenguaje del inconsciente -individual y colectivo- lenguaje que vehicula la representación del mundo a través de expresiones alternativas a la ratio mediante lo figurativo emocional. (Ochoa, 2022)

A continuación, ampliaremos el significado de este lenguaje del inconsciente según las perspectivas teóricas enunciadas y en función de la pregunta que nos ocupa: ¿Qué representa el café en la configuración de la identidad colombiana?

2.1. El símbolo como expresión fenoménica del ser

La concepción antropológica que hemos esbozado es problemática por lo menos desde dos de las tradiciones con las que solemos leer el mundo en América Latina, a saber: cristianismo y modernidad, las dos, pese a sus diferencias, parten de un presupuesto común: ser humano es tener alma intelectual, es decir, poseer la capacidad de razonar. La primera de estas tradiciones tiende a identificar la condición de criatura del ser humano y la relación con su creador, Dios, a través de la conciencia; la segunda, estableció un orden ontológico sobre el sujeto racional, propiciando una forma de ser en el mundo en la que todavía nos movemos en Latinoamérica como parte -periférica- de Occidente. En este sentido, la conciencia suele ser el lugar común de una tradición u otra, bien como “lugar” de sujeción moral de la criatura, bien como condición de subjetivación del sujeto cognoscente.

Dicho lo anterior, la pregunta de la antropología filosófica por antonomasia nos convoca a discrepar de las visiones hegemónicas señaladas y dar crédito al “descubrimiento” que formalizó Freud hacia 1899 en su obra *La interpretación de los sueños* (Gallegos, 2012). Este descubrimiento no es otro que el teorizado por el médico austriaco como el **Inconsciente** en el marco de la entonces nueva disciplina, el psicoanálisis. Ahora, Carl Jung, el discípulo más reconocido de Freud y fundador de la psicología analítica, discrepó de este último -entre otros motivos- al concebir el inconsciente como algo que excede a las psiquis individuales (postura de Freud) constituyendo algo de alcance colectivo. En este sentido, concebimos aquí lo simbólico como una expresión, sobre todo, de la forma junguiana de concebir el inconsciente.



En este orden de ideas, es necesario advertir que a las tensiones epistémicas que de suyo representa el mero concepto del inconsciente para la tradición teísta de marras y para el proyecto ilustrado, se suma, complejizando la tensión, el del **Inconsciente colectivo**. Pues bien, este inconsciente zarandea así las arquitectónicas teológica y filosófica que subyacen en nuestras cosmovisiones respecto, sobre todo, a los significantes Dios y Ser, el motivo: como puede colegirse de la obra de Eugenio Trías, *La Edad del Espíritu* (2006) las matrices de Occidente, las culturas griega y judía, trazaron caminos diferentes en su empeño por encontrar la unidad abstracta que permitiera elaborar la multiplicidad que implican los relatos sapienciales poético (Grecia) y profético (Judaísmo) en la configuración de la identidad cultural; unidad abstracta (Ser - Dios) a la que llegaron por caminos diferentes Grecia y el pueblo Judío, la primera por la vía filosófica-ontológica y la segunda por vía sofiológica- teológica.

¿Y bueno, hasta aquí que tienen que ver las consideraciones en torno a lo simbólico, el inconsciente colectivo, Dios y el Ser? Y, sobre todo, en relación con la pregunta que moviliza esta reflexión: ¿Qué representa el café en la configuración de la identidad colombiana? De momento diremos que la identidad de un pueblo (la conciencia de sí, de su mismidad, de lo que es), cualquiera que este sea, implica concienciar lo que en su devenir denota pasado. Pues bien, concienciar el pasado remoto no es otra cosa que actualizar los relatos de origen (lo mítico-cosmogónico expuesto metafóricamente), las hazañas de sujetos legendarios (profetas, por ejemplo) y los códigos morales asociados a tales relatos y a dichas hazañas. Concientización que pasa por interpretar los símbolos culturales en atención a que estos son la impronta del pasado en el devenir que se hace presente y que se convierte en futuro.

En este sentido, el pasado no establece una discontinuidad radical con las temporalidades presente y futuro, sino una dialéctica de continuidad-discontinuidad en la que deja de ser (movimiento de discontinuidad) para continuar siendo de otra manera (movimiento de continuidad). Ahora, tal pasado que deviene, que se mueve constantemente se inscribe como *pasado-presente* y como *pasado-futuro* a través de los imaginarios sociales y de la cultura material a modo de huellas en el movimiento de la temporalidad, rastros que tienden a dejar de ser importantes para el recuerdo (movimiento de discontinuidad) pero que siguen vigentes en la memoria (movimiento de continuidad).



Dicho lo anterior, aventuramos la siguiente respuesta a la pregunta ¿Qué representa el café en la configuración de la identidad colombiana? El café es una huella que eslabona las temporalidades pasado, presente y futuro del pueblo colombiano, rastro de un pasado que sigue inscrita en el recuerdo a modo de objeto “económico” en el movimiento de discontinuidad y como símbolo en el movimiento de continuidad de nuestra historia. Así las cosas, ¿A cuál relato mítico⁶ nos referimos cuando hablamos del símbolo café? A la *Modernidad*, cosmovisión prototípica de cualquier sociedad que se precie de ser un “Estado Nacional republicano y democrático”, cosmovisión expresada fenoménicamente a través de los imaginarios sociales y de la cultura material que configura la cotidianidad, en menor o mayor medida, del “colombiano común”.

2.2. El café como símbolo de la identidad colombiana

Teniendo en cuenta la teorización acometida en el apartado anterior planteamos la siguiente relación: el café (el símbolo) expresa fenoménicamente (ante los sentidos) la identidad colombiana (identidad vinculada a la modernidad), dicho de otra forma: el café expresa de manera especial el proceso de modernización del pueblo colombiano. A propósito, conviene que resumamos lo dicho líneas arriba y advirtamos un poco lo que expondremos en apartados posteriores mediante el siguiente presupuesto de ideas:

- El café es una huella que eslabona las temporalidades pasado, presente y futuro del pueblo colombiano.
- El pueblo colombiano constituye un proyecto moderno que deviene (su identidad está en movimiento).
- El devenir constituye una relación entre las temporalidades pasado, presente y futuro en el que operan dos movimientos, de discontinuidad y continuidad.
- Un *movimiento temporal de discontinuidad* actúa en función del recuerdo (huella del pasado de cuyo registro se es o puede ser fácilmente consciente).
- Un *movimiento temporal de continuidad* actúa en función de la memoria (huella del pasado cuyo registro es inconsciente y respecto al cual se puede hacer consciencia mediante la interpretación de lo simbólico).
- Lo mítico constituye una variable configuradora de cualquier conciencia individual o colectiva, no es lo contrario a la razón pues posee racionalidad intrínseca. En este sentido, lo mítico no es un rasgo exclusivo de supuestas “sociedades primitivas”, ni está constituido únicamente por el lenguaje figurativo, metafórico o metonímico (Kusch, 1978).

⁶ La categoría Mito no es equivalente en esta reflexión a términos como mentira o fantasía con los que usualmente lo equiparamos de manera despectiva, el motivo: en el campo de la antropología cultural estudios como los de Levi Strauss, entre otros, han demostrado que los relatos míticos tienen racionalidad intrínseca y que en consecuencia “lo mítico” no es lo contrario a la razón, y, del mismo modo, que en el campo de las teorías o discursos con pretensión científica hay presupuestos racionalmente indemostrables o sin posibilidad de contrastación empírica. Lo mítico entonces es considerado desde esta perspectiva como una variable configuradora de cualquier conciencia y cultura. CF. Sánchez, J. (2003). Temo profanar tu nombre. Construcción del mito político del héroe. *Colección notas de clase*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



- La confianza en la razón oscila entre una comprensión de la racionalidad como rasgo diferenciador del ser humano en el orden óntico y un exceso al que llamaremos racionalismo, exceso que obvia la naturaleza psíquica del sujeto (individual y colectivo), soslayando particularmente lo concerniente al Inconsciente.

Con base en este presupuesto afirmamos que el café constituye *un* símbolo de la identidad colombiana en tanto ha estado presente a lo largo del proceso de modernización de este pueblo, irrumpiendo en cada una de las temporalidades que tejen nuestra historia como Estado Nacional. Pues bien, acerca de este carácter trans-histórico del café, del que tenemos que dar cuenta para justificar nuestra tesis de que esta semilla constituye *un* símbolo, tal vez el más importante del *ser colombiano*, es necesario realizar un recuento histórico, miremos:

Para empezar, es menester indicar que el origen del café -como el de la humanidad, no sobra recordarlo- está en África, más exactamente en Etiopía, y que su descubrimiento, según la leyenda, fue hecho por un pastor que notó el efecto estimulante de su consumo en las cabras que pastoreaba (Pendergrast M., 2002). Así las cosas, desde el cuerno de África su consumo se extendió progresivamente por Egipto, Yemen y la península arábiga durante los siglos XII y XIII para ingresar a Turquía en el siglo XVI y desde allí, a el Mediterráneo, estimular reflexiones en torno a los procesos que instituyeron la Modernidad en Europa entre los siglos XVI y XIX de tal manera que su acogida logró disputarle al té y al vino la hegemonía de las bebidas estimulantes en los salones, plazas y recintos en general en los que se fermentó el relato moderno, es decir en Reino Unido, Francia, Países bajos, Italia y el mundo germánico (Alemania y Austria, principalmente) Así las cosas, desde Europa el café atravesó el Atlántico en el siglo de las luces y llegó a América, implantándose en Surinam, colonia de Holanda, país que por entonces lideraba la producción mundial del café.

¿Cómo llegó esta semilla a Colombia? No hay datación ni ubicación exacta, sin embargo, se sabe que fue un sacerdote jesuita llamado José Gumilla (1750 - 1686) quien motivó su siembra hacia 1730 en Santa Teresa de Tabage (López & Rodríguez, 2019, p. 2), población antioqueña fundada por una Misión de la Compañía de Jesús, y que posiblemente fue a través de la frontera llanera que comunica a Venezuela y Colombia que el grano-símbolo ingresó a este último país. Ahora bien, pese a que el imaginario colectivo identifica, con razón, al café con la cultura de la "Gran Antioquia" (Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda), es necesario advertir en perspectiva histórica que el cultivo de esta planta "transterrada"⁷ ha conocido diferentes lugares, climas y culturas al interior de Colombia, por ejemplo: Cundinamarca, los Santanderes, Boyacá, Huila y Tolima.

⁷ El término "transterrado" fue acuñado por el filósofo José Gaos (1958) para referirse a la situación de quien teniendo que salir de su tierra se establece en otra que le es afín. Gaos empleó este término para diferenciar su situación de la de quien es "Desterrado", pues este último tiene que salir de su tierra para irse a otra que le es ajena (León-Portilla, 1989). En este escrito empleamos el término de Gaos para referirnos no a la salida de una persona, sino a la del café, semilla que ha encontrado fuera de su tierra original otras tierras que le han resultado también suyas por serle afines.



De este modo la historia da cuenta de que en la Provincia del Tequendama, en Cundinamarca, ya se sembraba en la Hacienda de Tena (propiedad de la Compañía de Jesús hasta 1767) desde 1730, según la tradición local (López & Rodríguez, 2019, p. 2), y que, según un informe de Antonio Caballero y Góngora, el arzobispo y virrey del entonces Virreinato de la Nueva Granada, hacia finales de la década de 1780 existía ya una incipiente y rudimentaria industria cafetera en Santander y Boyacá. Ahora, si a los lugares de cultivo y transformación industrial del grano sumamos el de su comercialización y publicidad, tendríamos que relacionar otros lugares en los que nuestro símbolo dejó constancia: el Caribe, las fronteras, los puertos y los centros urbanos con mayor tecnificación como Cúcuta, que fue decisiva en cuanto al comercio del grano desde 1835.

Pues bien, el periplo del café desde Abisinia (Etiopía) hasta Colombia convirtió paulatinamente desde 1860 a este país latinoamericano en la tierra del café, al consolidarse como el principal producto de la economía nacional y en el principal “bien simbólico” del alma nacional. La importancia de nuestro grano-símbolo es tal en el país cafetero que no sólo posibilitó la inserción de este país en la economía mundial durante el tránsito de los siglos XIX y XX sino que se enraizó en el imaginario nacional e internacional en un momento en que la modernidad se institucionalizó en Occidente. En este sentido, lograda la asimilación de la economía nacional, por mediación de la industria cafetera, a la pretendida senda del progreso (senda que el relato moderno concibió como destino inexorable en nombre de la razón), Colombia arribó al siglo XX revistiendo su aparataje de Estado Nacional con la imagen de la cultura cafetera.

En este contexto se comprende que durante las décadas de 1920 y 1930, bajo los gobiernos liberales de Enrique Olaya Herrera y Alfonso López Pumarejo, la industria cafetera —ya consolidada como el principal renglón de la economía nacional— adquirió una relevancia particular en la formación de la República liberal. El café no solo generaba las divisas que permitían la modernización del país, sino que articulaba redes de élites comerciales, terratenientes y políticas que configuraron buena parte del poder económico y simbólico de la nación. Como lo recuerdan estudios recientes sobre las élites colombianas, esa relación entre la importancia económica del grano y el proyecto republicano liberal profundizó su carácter de bien simbólico: el café dejó de ser únicamente un producto de exportación para convertirse en un elemento constitutivo de la identidad nacional en construcción (Pearce y Velasco Montoya, 2026).

Llegados a este punto resulta más que evidente que la imagen del campesino bonachón y su mula sea la más representativa de Colombia en el mundo, esto por lo menos para las generaciones cuyas visiones de mundo fueron constituidas de manera decisiva durante los siglos XX y lo que va del XXI por los medios masivos de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación. Ahora, la imagen es el resultado del concurso de distintos factores, encontramos que la industrialización paulatina que arrancó en la segunda mitad del siglo XIX, se cristalizó en una institucionalización progresiva de la economía cafetera, cuyo icono prototípico es la de Juan Valdez y Conchita, imagen que sintetiza varias dimensiones (económica, política, social y cultural) de la historia nacional y de su relación con el mundo. A continuación, los hitos más importantes de este proceso:



- En 1927 se crea la Federación Nacional de Cafeteros (FNC).
- En 1938 Cenicafé, nace el centro de investigación científica sobre el café.
- En 1959 de las oficinas de publicidad surge el personaje Juan Valdez y se crea el servicio de extensión de la FNC.
- En 1984 Juan Valdez y Conchita son adaptados como logo de la FNC.
- En 2002 aparece la franquicia internacional de tiendas Juan Valdez, y entre 2005 y 2007 se formaliza mediante “sellos de garantía” la calidad del café a nivel nacional e internacional, que “consagran” a Colombia como el tercer productor mundial del grano (después de Brasil y Vietnam) y el primero en lo que concierne a la producción y exportación de café suave o arábigo.
- En 2011 la UNESCO inscribe el Paisaje Cultural Cafetero de Colombia en la Lista del Patrimonio Mundial. Esta declaratoria reconoce el territorio cafetero (principalmente Caldas, Quindío, Risaralda y norte del Valle del Cauca) como un paisaje cultural vivo y productivo en el que confluyen elementos naturales, económicos y culturales forjados por generaciones de familias campesinas. El reconocimiento eleva el café de simple producto económico a símbolo patrimonial de la identidad colombiana y del “estar-siendo” popular en el territorio (UNESCO, 2011; Ministerio de Cultura de Colombia, 2011).
- A lo largo de las décadas de 2010 y 2020 la marca Juan Valdez consolida y amplía de forma sostenida su presencia internacional. De las primeras tiendas abiertas después de 2002 se pasa a una red que supera las 600-670 tiendas en más de 20 países (con fuerte crecimiento en América Latina, España, Emiratos Árabes, Turquía, México y, más recientemente, Brasil). Esta expansión refuerza el icono del campesino y su mula como embajador global de la identidad cafetera colombiana y como bien simbólico que proyecta la “comunidad imaginada” más allá de las fronteras nacionales (Procafecol, 2025; El Espectador, 2025, 2026).
- En 2024-2025 la producción cafetera colombiana alcanza niveles históricamente altos (cerca de los 14-14,9 millones de sacos en el año cafetero 2024/25), mientras el valor de la cosecha y las exportaciones registran cifras récord. Aunque el peso económico relativo del café en el PIB ha disminuido, estos resultados coinciden con una renovada visibilidad mediática y cultural del grano como símbolo de resiliencia, tradición y modernidad, reafirmando su lugar en el imaginario colectivo nacional e internacional (Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, 2024, 2025).



Salta a la vista, tras este brevísimo recuento histórico la importancia del café desde una perspectiva económica y cultural en la relación de Colombia con el mundo, un recorrido en el que el café de manera sincrónica se convirtió en un objeto cuyo precio viabilizó al país en la economía mundial, y un símbolo cuyo valor le concedió un lugar en la “economía de bienes simbólicos” que toda “comunidad imaginada” (Anderson, 1993) requiere para fijar un horizonte de sentido y el “sentimiento de un destino común”. Desde esta perspectiva, estas dos connotaciones del café, el grano como objeto y el grano como símbolo, revelan su importancia *glocal*⁸ pues hay constancia del influjo de este estimulante en la configuración del relato moderno (escala global) y el devenir de un Estado Nacional como el colombiano (escala local).

Ahora, para finalizar este apartado, nos atrevemos a decir que mientras a escala local la primera de estas connotaciones pierde relevancia pues la economía colombiana hace rato dejó de ser una economía cafetera, al símbolo-café le siguen creciendo sus raíces en el imaginario colectivo que identifica a Colombia en el concierto mundial, enfrentando así, por fortuna, a un auténtico “*diábolos*”⁹ que fractura la comunidad *glocal*: la cocaína. Pues bien, esperamos que este recuento histórico, aunque breve, contribuya a la concienciación de lo que la memoria contiene de ese devenir que vincula el pasado y el futuro y que pasa por un presente en el que el recuerdo racionalista es insuficiente cuando de la identidad del pueblo que nos parió se trata, un presente en el que además de los esfuerzos de entidades gubernamentales y no gubernamentales, que la literatura académica suele exponer, se requiere escuchar, ver, interactuar con los representantes de la sabiduría popular a través de su cultura material.

⁸ Término acuñado por Roland Robertson (1992) para denotar al tiempo “Global” y “Local”

⁹ Empleamos el concepto Diábolos (del griego διάβολος) en la perspectiva que plantea Eugenio Trías en La Edad del Espíritu (2006), es decir desde una perspectiva etimológica filosófica en la que por diábolos ha de entenderse lo contrario a *Symbolon* (del griego σύμβολον). *diábolos* desune, divide, *symbolon* une, vincula. Ahora bien, Trías emplea la relación *symbolon-diábolos* en el contexto de la filosofía de la religión, aquí, en este texto que se ocupa del café como símbolo, planteamos un uso en el contexto de la filosofía de la cultura.



3. LO POPULAR¹⁰

Habiendo abordado lo simbólico acometeremos lo popular, segunda categoría en esta hermenéutica simbólica a propósito del vínculo Café-Colombia. Al respecto, algunas consideraciones que han sido enunciadas en los apartados anteriores, con base en presupuestos conceptuales de la filosofía de la liberación y de la psicología analítica, nos permitieron caracterizar lo popular como el conjunto de símbolos culturales e imaginarios sociales mediante los cuales se puede conocer lo que es un pueblo.

En este sentido, el pueblo -con o sin instituciones (Estado)-, es un sujeto colectivo en el que sus integrantes comparten (consciente o inconscientemente) el sentimiento de un destino común en función de un relato de origen que concatena hechos (históricos o legendarios) protagonizados por individuos considerados prohombres (sean históricos o no) a causa de acciones heroicas (mitificadas o ciertas) que por su grandeza se convierten en referentes de comportamiento para todos. Pues bien, dicho relato que la cultura material y los imaginarios compartidos expresan, constituye una suerte de tejido simbólico, siendo este el sustrato de lo popular. Ahora bien, tal tejido simbólico tiene lugar en unas coordenadas históricas y geoculturalmente situadas, de modo tal que la identidad de un pueblo, su ser, implica un estar, un *estar-siendo* (Kusch, 1978), es decir un devenir o identidad en movimiento.

3.1. El pueblo, sujeto político lanzado hacia la posibilidad de ser desde el estar

Afinando un poco lo dicho, la premisa “La identidad de un pueblo demanda tener conciencia de su devenir con arreglo a la *memoria* y no meramente al *recuerdo*”, nos aboca al siguiente problema: ¿Por qué no la ayahuasca o el maíz como símbolos de lo que somos, siendo ambos representativos del tiempo ancestral? Respuesta: porque el relato mítico del pasado remoto de Colombia no es el tiempo precolombino, esto por una verdad de Perogrullo: Colombia no puede existir antes de Colombia (pre/Colombia), luego, sus coordenadas espacio-temporales son hechura de la Modernidad y su desenvolvimiento histórico sólo es viable con arreglo a dicho relato.

¹⁰ Véase la Nota 3 para efecto de comprender la conceptualización acerca de “Lo popular” con arreglo al lenguaje de quien por experiencia ha cultivado café en el campo y se encuentra ahora “cultivando” ideas en la formación filosófica.



Ahora, teniendo en cuenta que la “confianza en la razón auto-referenciada”, es decir en el racionalismo, hace rato entró en crisis como resultado de varios acontecimientos que vienen fracturando la univocidad del proyecto eurocéntrico (guerras mundiales, totalitarismos políticos, carrera armamentista y nuclear, crisis climática, irrupción de nuevas subjetividades, etc.), el relato moderno es objeto de una suerte de reacomodamiento en sus presupuestos por parte de los pueblos que fueron objeto del *Ego Conquiro*¹¹ (Dussel, 2013, p. 294) europeo. Reacomodamiento cuya finalidad es -aquí ponemos a dialogar a Kusch y Dussel- la transontologización (Dussel, 2009) o la inauguración de otra forma de *estar-siendo* (Kusch, 1978) en la modernidad, una forma que en clave dusseliana podemos identificar como *Transmoderna* (Dussel, 2013, p. 555). En este orden de ideas, podemos afirmar que el café es el símbolo de un pueblo cuyo relato (la Modernidad) está en proceso de cambio sin dejar su carácter sustantivo (la confianza en la razón), en un proceso que, restándole concesiones al racionalismo, procura ampliar la racionalidad (Sánchez, 1997).

La *Transmodernidad* entendida entonces como nueva forma de *estar-siendo* en la modernidad con arreglo ya no al universalismo racionalista y al monoculturalismo eurocéntrico, otorga relevancia a la interculturalidad, a lo plurinacional y al influjo de símbolos denostados por la modernidad que va de salida. Y bueno, ¿Qué tienen que ver los símbolos como la ayahuasca, el maíz, el café, el trigo, la cebada, el té, la polka, el tango, la cumbia, entre otros, con la transontologización¹² que sacude a la modernidad? Pues que este cambio se traduce en un “salto a la escena” de símbolos que el mentado monoculturalismo soslayó, pero que *siempre han estado ahí*, identificando a las comunidades en tensión con la modernidad: pueblos indígenas, *room* o afrodescendientes en el caso colombiano y de gran parte de Latinoamérica y el “Sur global”¹³

En consecuencia, con esta perspectiva de *Transmodernidad* el problema: ¿Por qué no la Ayahuasca o el Maíz como símbolos de los que somos siendo estas representativas del tiempo ancestral? Implica, además de fijar con certeza el origen de Colombia como República unitaria en el seno de la Modernidad decimonónica, una apertura *Trans-Moderna* que reconozca los límites de tal modernidad a la luz de las demandas del siglo XXI, en las que distintas naciones culturales concurren al interior de la Nación Política (Piazza, 2007) Dicho de otra manera: la ayahuasca o el maíz adquieren el estatus simbólico que merecen desde siempre en la *Transmodernidad*, mas, en el caso colombiano, únicamente el café adquiere el carácter de símbolo de la *Res-pública*, o “cosa común” de nuestra *comunidad imaginada* o nación política.

¹¹ En perspectiva historiográfica de la política liberacionista latinoamericana el *ego conquiro* es el padre del ego cogito

¹² “En su libro *Política de la liberación*. Volumen II: arquitectónica, Enrique Dussel emprende el análisis de la filosofía política burguesa para deconstruir el orden vigente que instauró la modernidad colonizadora, e incluye alternativas como el marxismo estándar, el socialismo real y el anarquismo de izquierda” (Ochoa, 2019). La transontologización consiste en deconstruir la modernidad colonizadora.

¹³ Este término es utilizado en perspectiva postcolonial para identificar al tercer mundo, al mundo identificado por el liberalismo como “en vías de desarrollo” y a las regiones precarizadas en los países ricos.



Así las cosas, un pueblo como el colombiano es una nación política conformada por varias naciones culturales, es decir una comunidad imaginada cuyo devenir está en función de la voluntad política de los pueblos que a su vez lo configuran. Un pueblo es, por lo tanto, un caleidoscopio de pueblos que comparten un inconsciente social producto de bregas compartidas en su historia, el sentimiento de un destino en comunión, un relato fundacional, un marco normativo e instituciones en común.

3.2. Colombia como comunidad imaginada

Lo que hemos enunciado hasta el momento puede en este punto parecer una barahúnda de categorías (Nación, Estado, Nación Cultural, Nación, Política, Comunidad imaginada, Inconsciente Social, Tejido simbólico, etc.) y conviene plantearse por una vía no engorrosa, para esto apelaremos al “filósofo de la personalidad suramericana”, el antioqueño Fernando González Ochoa (1960):

“(…) esto que llaman Colombia sí está en los mapas y dizque es república unitaria, capital Bogotá, y han publicado leyes, pero no es cosa viva; no es un pueblo; realmente no es un organismo vivo; tiene organismos vivos entre sus componentes, a saber; el pueblo antioqueño; bastante los pueblos caucanos, los pastusos, los boyacenses y los caribes (la costa atlántica)!

Cerremos los ojos y pregúntese cada uno, así: De mis prójimos (hombres) ¿sí tiene más comunidad conmigo el boyacense que el catalán o el francés? No. Es más próximo físicamente, porque las tierras suyas y las mías se tocan. ¿El pastuso y el caucano? Sus psiquis están a mil años luz, pero sus tierras se tocan.

(…)

Colombia existe como tierra alindada, más o menos aceptada por el resto del mundo como república, es decir, por convenio de política internacional, pero que no hay la nacionalidad colombiana, el pueblo colombiano, con sus pasiones, actividades, artes, filosofía, religión, costumbres vivas, comunes, vitales.

(…)

¡Durísima brega y larga! Si el elefante tarda 15 meses en gestar, una colonia tarda cientos de años en gestar la conciencia de sí misma. (...) El que es colonia por dentro, concibe la libertad como cambio de amo”.



Estas palabras de quien fuera llamado “El brujo de Otraparte”, nos ponen de pie ante una de esas típicas afirmaciones filosóficas que parecen contraevidentes, a saber: ¡Colombia no existe!, no ontológicamente ¿Por qué? En las palabras de González Ochoa porque no es “cosa viva” sino una “colonia por dentro”, dicho de otro modo: este país es un hecho jurídico, político y geográfico, mas no un pueblo en el entendido que este debe caracterizarse porque sus miembros comparten un psiquismo colectivo. En este parecer estamos de acuerdo con “el filósofo de la personalidad suramericana” y por consiguiente manifestamos que Colombia es, en las categorías de Anderson (1993) una Comunidad Imaginada, un proyecto en devenir cuya relevancia en el concierto de naciones es proporcional al trabajo de concientización del que seamos capaces, individual y, sobre todo, colectivamente.

En este sentido, una comunidad imaginada identifica a la voluntad de un grupo social por transmutarse, a partir del sentimiento de un destino en común, en una nación cultural cuyo tejido simbólico sea fuerte incluso cuando falte un territorio único sobre el que asentarse, la historia comparada de los pueblos nos da varios ejemplos, entre otros: los pueblos gitano, judío y palestino, comunidades que en la actualidad o en el pasado se han caracterizado por ser sí mismas, aun sin la “tierra prometida” o con el territorio en disputa.

Lo anterior, respecto a la relación entre la nación política (comunidad imaginada) y la nación cultural, pone de relieve que el caso colombiano es común en el contexto latinoamericano, región en la que se presentan en distintos niveles de complejidad, una situación similar a la de la “tierra cafetera”, es decir naciones políticas que contienen en su interior diferentes naciones culturales que no pocas veces están en tensión con el relato moderno y encuentran en la Transmodernidad una alternativa de sentido para lograr la Unidad Política (nación política) en simetría con las diferencias culturales (nacionalidad cultural).



CONCLUSIONES

Para muchas personas el día a día implica una, dos y, no pocas veces, tres o más tazas de café o tinto —como le llamamos en Colombia—. Esta costumbre revela no sólo una suerte de dependencia respecto a un estimulante asociado a la lógica de la producción industrial, sino una especie de liturgia social con la que celebramos o revestimos de sentido las jornadas y los escenarios. Por este motivo tan sencillo y cotidiano, el café como símbolo de lo que somos y de donde estamos nos demanda recordar (del latín re-cordis = “volver a pasar por el corazón”) que el aroma a hogar proviene, en no pocas ocasiones, de ese olor a tintico que nos transporta a varias escenas en la película de nuestras vidas.

A lo largo de estas páginas hemos sostenido que **el café constituye el símbolo de la identidad colombiana**. Lo hemos hecho, primero, desde la vivencia cotidiana del caficultor que se levanta con el cantar del gallo y prepara el tinto de la mañana; luego, desde la comprensión del símbolo como expresión fenoménica del ser y del inconsciente colectivo; y, finalmente, desde la caracterización de lo popular como tejido simbólico de un pueblo que se lanza hacia la posibilidad de ser desde el estar. En este movimiento el café aparece como huella que eslabona las temporalidades pasado-presente-futuro, como bien simbólico de una comunidad imaginada y como elemento que, en clave de Transmodernidad, permite ampliar la racionalidad más allá del racionalismo estricto.

Aunque su aroma y textura nos resulten familiares, tal vez debamos preguntarnos con mayor profundidad qué tanto sabemos de la cultura cafetera. Casi todos, por efecto de la comunicación de masas, identificamos el café con multinacionales como Juan Valdez y Starbucks, pero desapercibimos lugares como la Casa del Café del Agroparque Sabio Mutis, entre muchos otros, en los que el café expresa sentido a través de relaciones varias con la religiosidad, la economía, la tecnología, la historia y el arte. Relaciones todas que no están en ningún escaparate, sino que atraviesan como hilos invisibles todos los elementos de este “rincón” del mundo.

De estos hilos podemos “senti-pensar” —concepto que Orlando Fals Borda (2015) recogió en conversación con un campesino/pescador de la costa caribeña colombiana, quien le dijo que actuaban con el corazón y con la cabeza al mismo tiempo— si endulzamos, como se endulza el tinto, nuestros días mientras peregrinos del tiempo somos.

A partir de esta reflexión se abren, al menos, tres líneas de profundización:

- Explorar con mayor detalle el papel de las experiencias museales y de memoria popular en la concienciación del símbolo-café.
- Investigar cómo el café, frente a otros símbolos (maíz, ayahuasca, etc.), opera específicamente como símbolo de la *Res-pública* colombiana en el marco de la Transmodernidad.
- Analizar, con datos actualizados de producción, exportaciones y número de familias caficultoras, las tensiones entre el valor económico del grano y su valor simbólico en la construcción de la identidad nacional contemporánea.



Declaraciones

Financiación: Este documento constituye un producto de investigación de SYMBOLON - Ontología del pensamiento popular, semillero de investigación filosófica del Departamento de Filosofía de UNIMINUTO, para el cual el autor principal contó con horas en su plan de trabajo.

Conflicto de intereses: los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Aspectos éticos y uso de IA: los autores declaran hacer uso ético de la inteligencia artificial.

Agradecimientos

Los autores dedican este artículo a la memoria de Reinaldo Gómez Palacino (QEPD) y a la vida de Luz Esperanza Gómez Rubio, maestro y maestra de la liturgia social en torno al tinto. También, con mucha gratitud, a la familia Criollo Parra, cultivadores de café y de amor.

Contribución de autores (CRediT)

Autor 1: Conceptualización, Metodología, Redacción; borrador original. Autor 2: Análisis formal, Redacción y revisión.



BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Duis, U. (Noviembre de 2011). Caminos e historias de la tierra cafetera – la unión entre territorio, paisaje cultural y su gente como producto experiencial del turismo cultural. *Anuario turismo y sociedad, XII*, 83-109.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación*. Volumen II: Arquitectónica. Trotta.
- El Espectador. (2025-2026). Artículos sobre la expansión internacional de Juan Valdez y la consolidación de la marca (varios reportajes de 2025 y 2026). <https://www.elespectador.com>
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina* (V. M. Moncayo, Comp.). Siglo del Hombre Editores; CLACSO.
- Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. (2025). *Informe de gestión 2025*. <https://federaciondecafeteros.org>
- Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. (2024). *Informe de gestión 2024*. <https://federaciondecafeteros.org>
- Gallegos, M. (diciembre de 2012). La historia del inconsciente psicoanalítico. *Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental*, 891- 907.



- Gaos, J. (1958). Los «transterrados» españoles de la filosofía en México. En J. Gaos, *Confesiones profesionales*. Fondo de Cultura Económica.
- González, F. (1960). *Fernando González visto por sí mismo*. Pontifica Universidad Bolivariana.
- Kusch, R. (2007). *La negación en el pensamiento popular. Obras completas. Tomo II*. Fundación Ross.
- León-Portilla, M. (27 de agosto de 1989). *José Gaos, un gran español transterrado*. *El País*.
- López, H., & Rodríguez, J. (2019). *Una experiencia museal en torno al café*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/331471338_Una_experiencia_museal_en_torno_al_cafe
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2011). *Resolución 2079 de 2011: Por la cual se reconoce al Paisaje Cultural Cafetero de Colombia como Patrimonio Cultural de la Nación*. DO: 48.226.
- Ochoa Gómez, J. A. (2019). Crítica al marxismo estándar, al socialismo real y al anarquismo bakunista desde la perspectiva liberacionista. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 40 (120), 121-137. <https://doi.org/10.15332/25005375.5381>
- Ochoa, J. (2022). *Aproximación a la pregunta ¿Qué hago cuando hago Filosofía? desde la hermenéutica simbólica y una experiencia terapéutica*. Bogotá.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://whc.unesco.org>
- Pendergrast, M. (2002). *El Café Historia de la semilla que cambio el mundo*. Buenos Aires. Javier Vergara Editor. Ediciones B Argentina, S.A.
- Procafecol / Juan Valdez. (2025-2026). Reportes de expansión internacional y presencia de tiendas. <https://juanvaldez.com>
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446628448>
- Sánchez, J. (2003). *Temo profanar tu nombre. Construcción del mito político del héroe*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colección notas de clase.
- Trías, E. (2006). *La edad del espíritu*. DeBolsillo.
- UNESCO. (2011). Decisión 35 COM 8B.43: Inscripción del Paisaje Cultural Cafetero de Colombia en la Lista del Patrimonio Mundial (25 de junio de 2011).



INCLUSIÓN
y DESARROLLO

