



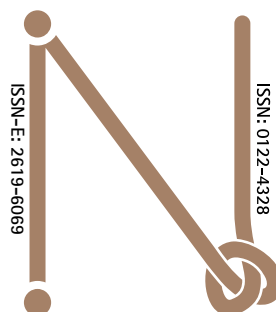
ISSN-E: 2619-6069



ISSN: 0122-4328

nodos y nudos 59

**Maestros como productores
de saber escolar**



nodos y nudos

Vol. 9 Núm. 59

II Sem 2025

RECTOR

Helberth Augusto Choachí González

VICERRECTOR ACADÉMICO

Víctor Espinosa Galán

VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Yaneth Romero Coca

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Paola Helena Acosta Sierra

SUBDIRECTORA DE GESTIÓN DE PROYECTOS - CIUP

Catalina Campuzano Rodríguez

REVISTA NODOS Y NUDOS

EDITORES

Oskar Gutiérrez Garay
Isabel Cristina Calderón

EDITOR INVITADO

Miguel Ángel Martínez Velasco

MONITORES

Jaider David León
Tatiana Ibáñez

GRUPO INTERNO DE TRABAJO EDITORIAL

COORDINADORA

Lucía Bernal Cerquera

EDITORES DE REVISTAS UPN

Mariel Loaiza
Isabella Rendón Barros

CORRECCIÓN DE ESTILO

Guillermo Castillo
Yaneth Lizarazo

TRADUCCIONES AL INGLÉS Y AL PORTUGUÉS

Felipe Micán

DIAGRAMACIÓN

Paula Andrea Cubillos Gómez



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

COMITÉ EDITORIAL/CIENTÍFICO

JUAN FRANCISCO AGUILAR

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
Magister en Desarrollo Educativo
y Social Fundación CINDE
Bogotá, Colombia
jfaguilar@udistrital.edu.co

DANIEL SUÁREZ

Universidad de Buenos Aires
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
danielhugosuarez@gmail.com

PABLO PINEAU

Facultad Latinoamericana de
Ciencias Sociales, Flacso
Doctor en Educación Universidad
de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
pablopineau@fibertel.com.ar

JORGE INSUNZA

Universidad de Chile
Magister en Ciencias Humanas y Sociales
Santiago de Chile, Chile
jizunzah@gmail.com

MARÍA ESTHER AGUIRRE

Universidad Nacional Autónoma de México
Doctora en Pedagogía Universidad
Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
mariaestheraguirre@gmail.com

CARMEN ALICIA MARTÍNEZ RIVERA

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
Doctora en Didáctica de las ciencias
experimentales y sociales
carmenaliciamartinezrivera@gmail.com

MARIA DEL PILAR UNDA BERNAL

Universidad Pedagógica
Nacional, profesora emérita
Doctorado Cultura y Educación
en América Latina, Universidad de
Artes y Ciencias Sociales, Chile
punda@pedagogica.edu.co

ÁNDERSON DELGADO SÁNCHEZ

Universidad Pedagógica Nacional
Maestrante en Desarrollo Educativo
y Social - Fundación CINDE
Bogotá, Colombia
adelgados@upn.edu.co

COMITÉ ACADÉMICO

RAÚL U. BARRANTES CLAVIJO

Universidad Pedagógica Nacional
Magister en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, Colombia
raulbarrantesc@gmail.com

MIREYA GONZÁLEZ LARA

Magister en Historia y Educación
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
miregonzalezlara@yahoo.es

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN

Profesor titular Universidad del Cauca
Directora Centro de Memorias Étnicas
Magister en Psicología Social Comunitaria
Pontificia Universidad Javeriana
Popayán, Colombia
elcastil@unicauca.edu.co

SANDRA GUIDO GUEVARA

Universidad Pedagógica Nacional
Doctora en Educación Universidad
Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia
sguido@pedagogica.edu.co

OLGA LUCÍA CASTIBLANCO ABRIL

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Doctora en Educación para la Ciencia
Universidade Estadual Paulista
Julio Mesquita Filho
Bogotá, Colombia
ocastiblanco@yahoo.com

ALEXÁNDER ORTIZ OCAÑA

Universidad del Magdalena
Doctor en Ciencias Pedagógicas
Universidad Pedagógica de Holguín
Magdalena, Colombia
alexanderortiz2009@gmail.com

EVALUADORES

KORAIMA TATIANA ARAUJO DAZA

Psicóloga - Especialista en
neuropsicopedagogía
Resguardo Indígena Kankuamo
Universidad Popular del Cesar
ktaraujo@unicesar.edu.co

MAYA CORREDOR

Becaria doctoral
IICE-UBA, Conicet (Argentina)
maya.corredor@gmail.com

JUAN SEBASTIÁN OCHOA ESCOBAR

Doctor en Ciencias Sociales y humanas
Universidad de Antioquia
juansochoa@gmail.com

GUSTAVO ADOLFO PARRA LEÓN

Becario de Doctorado
Irice (Conicet UNR)
gaparraleon@gmail.com

MIGUEL ÁNGEL BOTERO ARROYAVE

Licenciado en Ciencias Sociales
Colegio Paula Montal
miguel.boteroa@udea.edu.co

SELEN CATALINA ARANGO RODRÍGUEZ

Doctora en Pedagogía con énfasis
en Formación, género y literatura
Profesor, Universidad del Valle
arangoselen@gmail.com

MARCO TULLIO CÁRDENAS

Magister en Desarrollo Educativo
y Social UPN-CINDE
Profesor Universidad del Tolima
mtcardenas08@gmail.com

PAULA ANDREA LEÓN TORRES

Licenciada en Educación Especial
paleont@upn.edu.co

NILSON ARLEY FLÓREZ ARIAS

Magister en Educación y Comunicación
Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
nafloreza@correo.udistrital.edu.co

MARCO ANTONIO VAZQUEZ SOTO

Doctor en Ciencias de la Educación
Docente, Universidad Juárez
del Estado de Durango
marco0709@hotmail.com

PILAR TATIANA GÓMEZ BOHÓRQUEZ

Magister en docencia. Lic.
Educación preescolar
Universidad San Buenaventura
pgomez@usbog.edu.co

CAROL JOGLAR CAMPOS

Doctora en Ciencias de la Educación
Docente, Universidad de Santiago de Chile
carol.joglar@usach.cl

MÓNICA CUINEME

Doctoranda en Educación
Docente, Secretaría de Educación de Bogotá
mycuineme@gmail.com

WILLIAM ANDRÉS PRIETO GALINDO

Docente, Secretaría de Educación de Bogotá
prigawill@gmail.com

SOBRE LAS OBRAS DE ESTE NÚMERO

Crear y Acompañar

Daniela Alonso Castro y Alejandra Salgado son maestras en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Su práctica artística se desarrolla desde el grabado, la pintura y la cerámica, lenguajes a través de los cuales exploran la feminidad, el autorreconocimiento y el acompañamiento entre mujeres como ejes sensibles y políticos de creación.

Ambas se desempeñan como artistas formadoras en una entidad pública de la ciudad de Bogotá, donde acompañan procesos de formación artística con niños, niñas y jóvenes, integrando la creación visual como herramienta pedagógica, afectiva y transformadora. Son integrantes y fundadoras del colectivo artístico Las Espigadoras, desde el cual han impulsado procesos curatoriales y de gestión cultural en diversos espacios de la ciudad, fortaleciendo el trabajo colaborativo entre mujeres artistas y el diálogo entre arte, educación y comunidad.



autora: Alejandra Salgado
título: Reconocimiento
año: 2025

Contenido

EDITORIAL

Los maestros como productores de saber escolar Miguel Ángel Martínez Velasco	6
---	---

ROLLOS NACIONALES

La experiencia como potencia formativa en la escuela: fotografía, memoria y narración William Oswaldo Silva-Ortiz	10
--	----

La enseñanza infantil: debate contemporáneo sobre la educación en la primera infancia Sonia Milena Uribe-Garzón, Óscar Leonardo Cárdenas-Forero	22
--	----

El maestro de ciencias sociales de secundaria y media en la formación de cultura política Cielo Katherin Gambasica Díaz	34
--	----

Habilidades metacognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto escolar Sheyla Beatriz Rodríguez-Villazón, Maylen Carolina Mercado-Miranda	53
--	----

Estrategia didáctica para la enseñanza de la polinización: el jardín como recurso Laura Julieth Pérez Uscategui, Karen Julieth Dávila-Fernández, Sarita García-Real	65
--	----

Investigación-creación y formación docente en artes en América Latina (2010-2024) Lina Marcela Torres-Ascencio	77
---	----

El cancionero como dispositivo de poder en el Estado-nación colombiano del siglo xx María Clara Arenas-Sanín, George Palacios-Palacios	89
---	----

Educación popular: implicaciones relacionales en el espacio del Campo Conceptual de la Pedagogía Martha Cecilia Chaparro-Suárez	104
--	-----

Editorial



Volumen 9 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 6-8

Los maestros como productores de saber escolar

Miguel Ángel Martínez Velasco¹ 

La tecnificación y digitalización de la vida, y en especial, de la experiencia escolar, han llevado a plantear el reemplazo del oficio del maestro y de la profesión docente por las inteligencias artificiales. No es la primera vez que ocurre, hace unos años la pandemia del COVID-19 planteó su sustitución por las pantallas digitales. Ya a comienzos del siglo XXI el inicio de la internet generó la posibilidad de su relevo, lo mismo ocurrió hacia la segunda mitad del siglo XX cuando irrumpieron masivamente en nuestra sociedad la radio, la televisión y el cine (Álvarez, 2003). Tiempo atrás, en plena reforma instruccional de 1870, los institutores radicales se vieron en peligro de extinción por las disputas entre liberales y conservadores. Muchas han sido las luchas que han enfrentado los maestros colombianos: políticas, religiosas, sociales, culturales, económicas, epistémicas, entre otras, y aún se mantienen en pie de lucha, firmes a cumplir su compromiso ético de formar a través de la enseñanza.

Si bien históricamente el oficio del maestro y la profesión docente han estado amenazados por discursos que anuncian su desaparición, su vigencia y relevancia social continúan siendo fundamentales gracias a la fuerza pedagógica capaz de hacerle frente a los desafíos que la sociedad y la cultura le plantean, desde educar, enseñar, instruir, formar y aprender, hasta cuidar, proteger y querer. Esa fuerza pedagógica la podemos ver en los maestros reformistas de finales del siglo XIX, en aquellos que libraron junto a campesinos las diez guerras civiles desde 1832 hasta 1903, en la apropiación del movimiento escolanovista durante la primera mitad del siglo XX, en los procesos de mundialización después de 1950, en los intentos de llevar la tecnología educativa en la década de 1960 y 1970, durante el movimiento pedagógico de 1980 y 1990, la expedición pedagógica nacional a comienzos del siglo XX y, recientemente, durante el posacuerdo de paz.

¹ Doctor en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad del Valle. Magister en Educación, Universidad de Antioquia. Licenciado en Pedagogía Infantil, Universidad de Pamplona. Miembro del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia-GHPPC-. miguel.martinez.velasco@correounivalle.edu.co



Volumen 9 N.º 59
 julio - diciembre de 2025
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 6-8

Por eso este dossier está dedicado especialmente a usted, maestro y maestra colombiano, quien día a día asume el desafío de formar a través de la enseñanza de los saberes escolares. Es a través de esta como las culturas toman vida al interior de la escuela y generan una memoria social que se transmite a las nuevas generaciones, mediante los procesos de apropiación, institucionalización y producción del saber.

El conjunto de artículos que conforman este número es producto del trabajo académico de un grupo de maestros interesados en el estudio de los saberes escolares y en la búsqueda de la comprensión del papel de los maestros en su producción, circulación e institucionalización. Este interés se inscribe en los desafíos y en las luchas que desde la década de 1980, con el movimiento pedagógico, libra el magisterio colombiano en su posicionamiento como intelectuales de la pedagogía y de la cultura.

Cada uno de los artículos problematiza la existencia de la enseñanza de los saberes escolares como uno de los objetos de saber del oficio del maestro, pasando por la enseñanza infantil, musical, de las ciencias sociales, de las ciencias naturales, de la narración y de las artes, al igual que la educación popular y el pensamiento crítico. Cada uno de estos objetos de saber emerge a partir de las relaciones que históricamente los maestros han tejido entre las culturas, las ciencias, los saberes y las prácticas sociales. El saber escolar no es una copia de las ciencias y las disciplinas, ni mucho menos son adaptaciones curriculares y didácticas, son formaciones discursivas que tienen su propia naturaleza epistémica, política y social para llevar a cabo la formación del sujeto infantil y juvenil.

Asumimos la noción de saber escolar como lente y como caja de herramientas foucaultiana para analizar los procesos de saber, poder y subjetivación que acontecen en la escuela, al igual que al maestro, a los estudiantes y, en general, a toda la comunidad educativa como sujetos portadores y productores de saber y de experiencia. Hubiésemos podido elegir la noción de saber pedagógico (Gallego, 1990; Vasco, 1995; González y Sánchez, 2016), sin embargo, no quisimos seguir contribuyendo con el enrarecimiento epistemológico que configuró a la pedagogía como un saber al interior del magisterio colombiano desde el movimiento pedagógico hasta nuestros días. La reducción del campo epistémico y aplicado de la pedagogía a la escuela ha contribuido a confundir pedagogía con didáctica y a reducir el campo de saber de la pedagogía, al interior de las culturas, únicamente a la escolarización, de allí que la noción de saber escolar permite delimitar la existencia de la pedagogía en *uno* de sus campos profesionales, que es la escuela.

A diferencia de otros colegas universitarios, los autores de este dossier ni rechazamos ni negamos, mucho menos denigramos que en nuestro país *uno* de los modos de existencia de la pedagogía es *escolar*, pues también reconocemos las apuestas de otros intelectuales de la pedagogía que han conceptualizado su existencia en nuestra sociedad y en otras culturas como ciencia, disciplina y campo. Nuestra elección no es caprichosa, mucho menos ideológica, es histórica porque reconoce la emergencia de la pedagogía en los procesos de escolarización, y en especial, en las prácticas de enseñanza, *una* de las condiciones que posibilita la producción de saber pedagógico.

De acuerdo con Foucault (1970), distinguimos que en nuestra sociedad existen distintos umbrales por los que circulan y se institucionalizan los discursos, desde

aquellos que emergen en las prácticas sociales, hasta aquellos que se formalizan como disciplinas y ciencia. Para el caso colombiano, incluso latinoamericano, la existencia de la pedagogía en el último siglo no emerge al interior de los umbrales de la científicidad y la epistemologización, sino por el umbral de las positividades, es decir, al interior de los saberes. El saber escolar no es el pensamiento del maestro, es un acontecimiento que tiene una naturaleza diferente a la universitaria, pues las reglas que conforman el discurso no son epistemológicas, son de carácter epistémico, éticas, políticas y estéticas.

El saber escolar no se opone al saber pedagógico, pues este último lo asumimos no como el saber del maestro, sino como aquella positividad que ha permitido en nuestra sociedad la emergencia de conceptos, de prácticas, de instituciones, de estrategias, de dispositivos y de modos de ser sujetos para la formación del hombre, a través de las múltiples relaciones que se tejen entre la enseñanza, el aprendizaje, la educación, la disciplina, el interés, el deseo de saber, entre otros objetos al interior de las culturas pedagógicas. Mientras que el saber escolar se localiza en la escuela como uno de los campos aplicados de la pedagogía, el saber pedagógico es la condición histórica y epistémica que ha hecho posible problematizar la condición de animalidad en humanidad del hombre.

Esperamos que la lectura de este número posibilite seguir contribuyendo al reconocimiento social de la profesión docente, en tanto investigadores que interrogan su hacer y su saber cotidiano a través de diferentes preguntas, registros y análisis de la enseñanza. Desde el colectivo de maestros productores de saber invitamos a seguir pensando nuestro lugar en el campo académico y social, pues una sociedad que no reconoce el papel social, cultural, político y ético de los maestros no avanza ni progresa.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gallego-Badillo, R. (1990). *Saber pedagógico*. Editorial Magisterio.
- González, H. S. y Sánchez Amaya, T. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241–253. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5905>
- Vasco Montoya, E. (1995). *Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula*. Editorial Magisterio.





autora: Daniela Alonso Castro
título: Equilibrio
año: 2025


La experiencia como potencia formativa en la escuela: fotografía, memoria y narración*



Volumen 9 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23620

Experience as a Formative Power in School: Photography, Memory, and Narration

A experiência como potência formativa na escola: fotografia, memória e narração

William Oswaldo Silva-Ortiz**  

Fecha de recepción: 19-08-2025

Fecha de aprobación: 15-09-2025

CÓMO CITAR

Silva-Ortiz, W. O. (2025). La experiencia como potencia formativa en la escuela: fotografía, memoria y narración. *Nodos y Nudos*, 9(59), e23620.
<https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23620>

* Este artículo formó parte del seminario *La experiencia como formación*, del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, y se constituye en un apéndice del trabajo de investigación doctoral.

** Candidato a doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. wosilvao@upn.edu.co





Volumen 9 N.º 59
 julio - diciembre de 2025
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e23620

RESUMEN

Este artículo plantea que la experiencia *Bildung*, entendida como una vivencia que constituye, puede ser leída como una potencia pedagógica decisiva en el campo de la formación escolar. Más que un simple tránsito por lo vivido, la experiencia se manifiesta como un gesto ético, estético y político que abre fisuras en la lógica del currículum taxativo de la educación contemporánea. De ahí que, a través de la fotografía como un gesto pedagógico constituyente —no como simple representación— se propone una lectura desde el aula como un espacio donde la fotografía interpela, activa la memoria, convoca el relato y configura subjetividades. Este texto es fruto del tejido de cuatro escritos elaborados durante el seminario *La experiencia como formación*, cursado en el Doctorado Interinstitucional en Educación (2025-1), y se apoya en un enfoque cualitativo-hermenéutico. Teóricos como Larrosa, Foucault, Deleuze, Ricœur, Jelin, Adorno, Scott, Alliaud, Bárcena y Packer permiten pensar la imagen fotográfica como lenguaje que produce sentido, que afecta al sujeto y que, al ser narrada desde la experiencia en el espacio escolar, se convierte en acto formativo. De ahí que, se concluye que mirar, narrar y recordar desde la imagen fotográfica configura prácticas de formación que dislocan el orden establecido del currículo y devuelven a la escuela su potencia pedagógica relacionando la experiencia, constitución de subjetividades, memoria y narración.

Palabras clave: experiencia formativa; memoria; narración; fotografía escolar; subjetividad

ABSTRACT

This article argues that experience *Bildung*, understood as a constitutive lived event, can be interpreted as a decisive pedagogical force within the field of school-based education. More than a mere passage through what is lived, experience emerges as an ethical, aesthetic, and political gesture that opens fissures in the prescriptive curriculum logic of contemporary education. Accordingly, through photography as a constitutive pedagogical gesture—rather than a mere form of representation—the article proposes a reading of the classroom as a space where photography interpellates, activates memory, evokes narrative, and configures subjectivities. This text results from the weaving together of four essays written during the seminar *La experiencia como formación*, part of the Doctorado Interinstitucional en Educación (2025-1), and is grounded in a qualitative-hermeneutic approach. Theoretical contributions from Larrosa, Foucault, Deleuze, Ricœur, Jelin, Adorno, Scott, Alliaud, Bárcena, and Packer support the notion of the photographic image as a language that produces meaning, affects the subject, and, when narrated from experience within the school space, becomes a formative act. The article concludes that looking, narrating, and remembering with and through the photographic image are formative practices that disrupt the established curricular order and restore the pedagogical potential of schooling by linking experience, subject formation, memory, and narration.

Keywords: formative experience; memory; narration; school photography; subjectivity

RESUMO

Este artigo propõe que a experiência *Bildung*, entendida como uma vivência que constitui, pode ser lida como uma potência pedagógica decisiva no campo da formação escolar. Mais do que uma simples passagem pelo vivido, a experiência se manifesta como um gesto ético, estético e político que abre fissuras na lógica do currículo taxativo da educação contemporânea. Assim, por meio da fotografia como um gesto pedagógico constitutivo — e não como simples representação — propõe-se uma leitura desde a sala de aula como um espaço onde a fotografia interpela, ativa a memória, convoca o relato e configura subjetividades. Este texto é fruto do entrelaçamento de quatro escritos elaborados durante o seminário *A experiência como formação*, cursado no Doctorado Interinstitucional en

Educación (2025-1), e apoia-se em uma abordagem qualitativo-hermenêutica. Teóricos como Larrosa, Foucault, Deleuze, Ricœur, Jelin, Adorno, Scott, Alliaud, Bárcena e Packer permitem pensar a imagem fotográfica como linguagem que produz sentido, que afeta o sujeito e que, ao ser narrada a partir da experiência no espaço escolar, torna-se ato formativo. Conclui-se, assim, que olhar, narrar e recordar a partir da imagem fotográfica configura práticas de formação que deslocam a ordem estabelecida do currículo e devolvem à escola sua potência pedagógica, articulando experiência, constituição de subjetividades, memória e narração.

Palavras-chave: experiência formativa; memória; narração; fotografia escolar; subjetividade

Contarse a sí mismo es desplegar la dialéctica entre la identidad narrativa y la identidad ética

PAUL RICŒUR, *Sí mismo como otro* (1996 [1990])

(La tarea) consiste en no tratar —en dejar de tratar— los discursos como conjunto de signos (de elementos significantes que se refieren a contenidos o representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los devuelve irreductibles a la lengua (*langue*) y el habla. Es ese "más" lo que hay que revelar y hay que describir.

FOUCAULT, *L'archéologie du savoir* (1969)

El deber de todo preso es fugarse.

COPEL (escuchado entre integrantes de la Coordinadora de Presos en Lucha)

Introducción: algunas preguntas que nacen de la experiencia escolar en la fotografía

Recuerdo con claridad una tarde en la que, mientras revisaba los archivos fotográficos de una exposición escolar, me detuve frente a una imagen borrosa tomada por una estudiante de décimo grado. No era técnicamente perfecta, ni siquiera estaba bien encuadrada; sin embargo, me conmovió profundamente. En ella se veía una silueta casi imperceptible que parecía desvanecerse en el contraluz del patio. En el reverso de la foto, escrita con tinta azul, se leía: "Aquí estaba mi abuela, esperándome".

Esto llevó a preguntarme: ¿qué experiencia se revela en una imagen que no se muestra claramente?, ¿qué tipo de saber se pone en juego cuando una fotografía nos obliga a detenernos, a volver sobre

nosotros mismos? y ¿qué hace de esa experiencia algo formativo? Estas interrogaciones —insistentes, movedizas, afectivas— han acompañado mi tránsito por este seminario titulado *La experiencia como formación*, durante el primer semestre de 2025, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle, orientado por la maestra Dra. Selen Arango. Este texto no surge únicamente como una inquietud intelectual, sino también —y sobre todo— como una fuerza que ha atravesado mi cuerpo docente, mi memoria y mi práctica investigativa. De ahí que, en las páginas que siguen, desee trazar el recorrido reflexivo de cuatro textos elaborados en el marco de este seminario, los cuales configuran un entramado donde la experiencia, la imagen, el relato, la corporalidad y la formación en el campo de la escolaridad se tensionan, buscando espacios de fuga que se fecundan mutuamente.

Al final, lo que se configura no es un simple resumen, sino un ensayo vivo que busca dar cuenta del modo en que estos textos se entrelazan con mi propuesta doctoral, la cual interroga la imagen fotográfica no como representación del mundo, sino como constitución de un sujeto que se forma al mirar, al narrar y al ser afectado por lo visible. Esta idea de constitución se vincula con la propuesta de Martin Packer (2018) en *La ciencia de la investigación cualitativa*, quien enfatiza que las imágenes no son neutras, sino que participan activamente en la construcción de significados y en la producción de conocimiento dentro de los procesos sociales y educativos. En este mismo sentido, el profesor Mirzoeff (2011) ha señalado que la visualidad no es neutral ni objetiva, sino un campo de disputa donde se ejercen y desafían relaciones de poder. Así, la educación visual debe ir más allá de la enseñanza técnica de la fotografía o del análisis superficial de las imágenes, y convertirse en un espacio de resistencia donde

los estudiantes no solo interpretan críticamente los regímenes de visibilidad impuestos por los medios y las instituciones, sino que también producen nuevas formas de mirar y constituirse en el mundo. De lo contrario, la escuela seguirá reproduciendo lo que Mirzoeff llama la *visualidad dominante*, que impone quién tiene derecho a ser visto y quién permanece en la invisibilidad.

En esta línea, autores como Fontcuberta (2016) y Alphen (2017) señalan el *fracaso* de la imagen fotográfica, que ya no puede asumirse como un medio neutral o transparente, especialmente dentro del ámbito educativo. La escuela, como espacio de construcción de saberes, debe reconocer que la fotografía, lejos de ser un simple espejo de la realidad, participa en la configuración de la experiencia educativa. En lugar de pensarla como un medio estático, es necesario comprender su capacidad para interpelar a los sujetos, provocar efectos en los espectadores y transformar las percepciones de la realidad dentro del aula.

Desde la perspectiva del fracaso de la imagen propuesta por Alphen (2017), es posible comprender que ningún lenguaje —visual o verbal— puede abarcar la totalidad de lo real. Ello no implica que carezca de poder en la educación. Si abandonamos la pretensión de la imagen como representación fiel de la realidad, podemos reconocer su capacidad de constituirse como un universo en sí mismo, afectando y transformando a los sujetos que la contemplan en los espacios educativos. En este sentido, la imagen fotográfica no debe entenderse únicamente como un recurso auxiliar en la escuela, sino como un fenómeno constitutivo que involucra activamente a los estudiantes en la creación de sentido y la formación de una mirada crítica.

En suma, si bien el poder transformador de la fotografía radica en su capacidad para interpelar a los sujetos y permitir la articulación de múltiples perspectivas sobre el mundo, en la escuela esto no ocurre de manera automática ni garantizada. Las imágenes fotográficas pueden habilitar la posibilidad de ver la realidad y posicionar a los estudiantes como productores de nuevas realidades visuales, pero también pueden operar dentro de marcos que restringen su

potencial crítico y creativo. La fotografía, lejos de ser un espacio de participación asegurada, es un campo de disputa donde se juegan relaciones de poder, legitimación de discursos y producción de subjetividades. Por ello, es precisamente este punto el que debe ser tensionado en la escuela: ¿bajo qué condiciones la imagen fotográfica posibilita realmente una agencia educativa transformadora?; ¿cuándo, en cambio, corre el riesgo de reproducir lógicas dominantes sin cuestionarlas?

Por último, el concepto de *Bildung* —formación entendida como apuesta estética, ética y política— atraviesa este proceso: no se trata de acumular experiencias, sino de dejarse transformar por ellas. Esta noción se amplía a continuación.

La experiencia como potencia formativa: *Bildung*

Hablar de formación no es un gesto neutro: es tomar partido. No se trata solamente de transmitir conocimientos, sino de pensar qué tipo de sujetos queremos formar y qué lugar(es) otorgamos a la experiencia en ese proceso. Desde esta perspectiva, la noción de *Bildung* —acuñada en la tradición alemana— no se limita a un ideal ilustrado de acumulación de saberes, sino que puede pensarse como una experiencia radical de transformación. Lejos de una mera instrucción técnica o de una capacitación para la productividad, *Bildung* plantea un camino formativo que implica apertura, conflicto, exposición a lo incierto y una relación ética y estética con el mundo. En esta perspectiva, la formación no se entiende como un proceso lineal ni como un resultado cuantificable, sino como una experiencia vital en la que el sujeto se transforma al enfrentarse con lo extraño y lo diferente. Tal como subraya Horlacher (2014), *Bildung* no alude simplemente a la transmisión de conocimientos, sino a un proceso abierto e inacabado que se despliega en la interacción con lo otro y obliga a repensar constantemente la relación entre individuo y sociedad. Su atractivo radica, entonces, en la posibilidad de concebir la educación como una práctica que trasciende la utilidad inmediata y la sitúa en el terreno de la formación integral, ética y estética, donde lo desconocido deja de ser un obstáculo y se convierte

en una oportunidad para la construcción de sentido y de humanidad.

Formarse, entonces, no es adaptarse, sino atravesar. En esta clave, Larrosa (2019) propone que la formación no ocurre por la vía de la transmisión, sino por la exposición: a lo que desconcierta, a lo que no se puede asimilar de inmediato, a lo que descoloca. La experiencia, en este sentido, no es una dimensión anecdótica de la formación, sino su corazón más vibrante y riesgoso. No hay formación sin experiencia, y no hay experiencia sin transformación. La experiencia formativa no se deja prever ni calcular porque aparece como acontecimiento, como interrupción de la rutina, como posibilidad de decirse de otra manera.

Esta idea resuena con la crítica de Adorno (1998) a la instrumentalización de la educación. Para él, *Bildung* implica preservar el pensamiento crítico frente a la lógica de la eficiencia y la normalización. La formación no puede reducirse a entrenar para el mercado ni a reproducir roles sociales; debe conservar un vínculo con lo que incomoda, con lo que exige detenerse y pensar de nuevo. En este marco, formarse es resistir la clausura del sujeto: es abrir espacio para lo inacabado, lo improductivo, lo sensible. Es, en última instancia, una práctica de libertad: no una libertad abstracta, sino encarnada en la posibilidad de reconfigurar la propia mirada, la propia voz, el propio estar en el mundo.

Desde esta mirada, la experiencia formativa desborda las estructuras rígidas del currículo y de la evaluación. No es cuantificable ni estandarizable, pero sí legible, interpretable, narrable. Como advierte Scott (2008), la experiencia no puede ser tratada como una evidencia transparente, pues está atravesada por el lenguaje, por las condiciones materiales, por los marcos de visibilidad. Sin embargo, es precisamente en esa mediación donde la experiencia despliega su potencia: porque puede ser contada, reescrita, interrogada. Y en esa narrativa, algo del sujeto se reconfigura.

En ese sentido, en el terreno de la formación docente, esta concepción es particularmente poderosa. Alliaud y Suárez (2018) sostienen que las narrativas de formación permiten visibilizar los modos en que el maestro se constituye a través de lo vivido, lo sentido

y lo dicho. No se trata de volver la experiencia un saber acabado, sino de hacer de ella un espacio de lectura crítica. Así, el maestro se forma en el acto mismo, afectado por sus encuentros, fracasos y pasiones. La formación, entonces, deviene un gesto hermenéutico: una práctica de lectura de sí, de los otros y del mundo que lo transforman.

De ahí que, si *Bildung* implica una autoformación en diálogo con la alteridad, entonces la experiencia —con su carácter incierto y afectivo— es su condición de posibilidad. En un tiempo en que la educación corre el riesgo de volverse administradora de competencias y gestora de resultados, recuperar la experiencia como potencia formativa es también un gesto político. ¿Cómo sostener espacios donde lo no previsto, lo inútil, lo afectivo y lo narrativo puedan irrumpir y reconfigurar las formas de la formación? ¿Qué pasaría si formarse no fuera adquirir herramientas para un futuro predecible, sino atreverse a habitar el presente con todas sus preguntas?

Mirar¹ como experiencia: fotografía, memoria y la formación del lenguaje visual

Recuerdo una escena particular. Un grupo de estudiantes observa en silencio una fotografía de una marcha campesina. Uno pregunta: "¿Eso pasó aquí?". Otro responde: "Mi papá estuvo en algo así". En ese instante, la imagen dejó de ser un objeto visual para convertirse en un lugar de resonancia. No se trató solo de recordar, sino de activar una conversación suspendida, de abrir una herida colectiva a través de un gesto íntimo. Allí, en el cruce entre lo que se mira y lo que se dice, comenzó a formarse algo. La experiencia, como sugiere Larrosa (2019), no es un suplemento de la formación; es su nervio más tenso y fértil.

1 Según el profesor Fabio Jurado (2009), así como se puede oír sin escuchar, se puede ver sin mirar. Oír y ver son actividades físicas, determinadas por el automatismo de la vida práctica y por la funcionalidad de dos órganos, como son el oído y el ojo: vemos y oímos por dondequiera que vayamos, a no ser que seamos ciegos o sordos. Pero alguien puede oír palabras y frases sin escuchar los significados que el contexto produce; alguien puede ver imágenes y no mirar lo que hay detrás de ellas. Escuchar y mirar son procesos implicados en la interpretación, la cual resulta de una elaboración intelectual, de un esfuerzo por desentrañar la significación de aquello que se escucha y se mira.

De ahí que pensar la fotografía como experiencia formativa implique desmontar su función tradicional de simple ilustración o evidencia. En el ámbito escolar, como advierte Abramowski (2012), la imagen suele quedar relegada a un lugar accesorio frente al texto escrito, lo que invisibiliza su capacidad para producir saber y sensibilidad. Desplazar esa mirada instrumental requiere reconocer que no basta con observar imágenes: es necesario dejarse afectar por ellas, pues cada fotografía interpela y abre un espacio de experiencia que desafía al espectador. En este sentido, la imagen no solo acompaña la experiencia, sino que constituye un modo de conocimiento con densidad propia.

Desde esta perspectiva, la fotografía debe asumirse como un texto abierto que exige interpretación. Blanco (2008) plantea que el lenguaje fotográfico articula dimensiones estéticas, culturales y sociales, lo que lo convierte en un gesto que no se limita a representar pasivamente la realidad, sino que la constituye. Mirar, entonces, equivale a leer: un ejercicio hermenéutico donde se disputan sentidos, se reactivan memorias y se configuran formas de habitar el presente. Por ello, la experiencia estética se convierte en una pedagogía del mirar que enseña a leer críticamente la visualidad, interrumpe lo dado y cuestiona los modos hegemónicos de representación.

Este carácter crítico del mirar se relaciona con lo que Soto (2021) denomina la *performatividad de las imágenes* un gesto que resiste los regímenes visuales dominantes y abre la posibilidad de pensar de otro modo lo visible. En esa *performatividad*, la fotografía aparece como un lenguaje que no solo comunica, sino que educa la sensibilidad y genera formas de experiencia que invitan a interrogar el mundo y a construir otras narrativas. De este modo, trabajar la fotografía en clave formativa implica abrir el aula a la potencia estética de las imágenes, y habilitar prácticas pedagógicas donde mirar y leer se confunden en un mismo acto de crítica y creación.

Bárcena (2021) ha desarrollado esta perspectiva al pensar la formación como una práctica de interrupción. Su propuesta no se centra en lo que la imagen muestra, sino en lo que oculta, desplaza o calla. Formarse es aprender a leer esos silencios. La

imagen fotográfica, desde esta mirada, se convierte en un espacio de pliegue, de interpretación situada, de apertura de sentido. No se trata de consumir imágenes, sino de crear con ellas una relación crítica, de entrar en conversación con sus múltiples capas.

De ahí que *leer* una imagen no sea aplicar una técnica de decodificación, sino sostener una práctica de interpretación situada. Cada imagen produce un mundo, pero también deja fuera otros. ¿Cómo formar para leer esas exclusiones? ¿Cómo formar a sospechar de la imagen, a incomodarse con lo que en ella no aparece? En este punto, la experiencia deviene también memoria:² las memorias —siguiendo a Jelin (2002)— determinan los acontecimientos con los que recordamos como *un presente vivo* concretos momentos de la vida. La memoria no como un archivo del pasado, sino como una pregunta viva que atraviesa el presente.

Para ampliar, la memoria no puede reducirse a un archivo fijo del pasado; no es una colección de hechos ordenados cronológicamente que simplemente evocamos, sino un proceso activo de reconstrucción que involucra disputas, silencios, omisiones y resignificaciones. Las memorias —en plural— no son neutras: se configuran en un presente marcado por tensiones políticas, culturales y afectivas, y determinan los modos en que recordamos ciertos acontecimientos mientras otros son olvidados o negados. Desde esta perspectiva, la imagen fotográfica no solo evoca recuerdos individuales o colectivos, sino que puede convertirse en un artefacto que reactiva, resignifica e incluso disputa los sentidos del pasado en el presente.

En este sentido, la imagen funciona como una forma de inscripción simbólica donde se cruzan los regímenes de visibilidad, los marcos narrativos y los afectos que configuran nuestra relación con lo vivido. Una fotografía no es solo testimonio de lo que fue, sino también trazo de lo que permanece, de lo que

2 Con base en los planteamientos de Elizabeth Jelin (2002) en *Los trabajos de la memoria*, asumimos que la *memoria* es un proceso dinámico en el que el pasado no se recuerda de manera fija, sino que se reinterpreta en el presente en función de disputas simbólicas y relaciones de poder. En este marco, la fotografía no solo opera como un registro visual, sino como un espacio de resignificación que puede reafirmar narrativas hegemónicas o abrir grietas para la emergencia de nuevas voces y experiencias. En la escuela comprendemos que las imágenes no solo documentan, sino que participan en la construcción de identidad y en la lucha por la visibilidad de ciertos relatos sobre el pasado que reaparecen en el presente.

insiste, de lo que sigue afectando. Tal como señala Barthes (1989), toda fotografía contiene un *punctum*, una huella que hiere y conmueve, recordándonos que la memoria visual no se limita a registrar, sino que moviliza sensibilidad y pensamiento.

La memoria se vuelve experiencia precisamente ahí: no como repetición de lo anterior, sino como pregunta abierta que atraviesa el presente. Jelin (2002) advierte que la memoria no es un ejercicio neutral, sino un campo de disputa donde se negocian sentidos y se confrontan narrativas de verdad y justicia. Desde otra perspectiva, Ricoeur (2004) insiste en que la memoria debe entenderse como mediación entre lo vivido y lo narrado, un espacio donde se cruzan la fidelidad a la experiencia y la inevitable interpretación de quien recuerda. Así, recordar se convierte en una práctica crítica de lectura, en la que lo pasado interpela las formas de habitar el presente.

En este horizonte, las imágenes fotográficas operan como archivos sensibles que interrumpen el olvido. Didi-Huberman (2004) plantea que incluso las imágenes más precarias pueden resistir el borramiento histórico, pues, *pese a todo*, conservan un resto que insiste en ser visto. Del mismo modo, Sontag (2003) subraya que las fotografías del dolor no solo informan, sino que afectan éticamente al espectador y lo obligan a posicionarse frente a aquello que observa. En esta clave, la memoria visual no es un acto pasivo ni nostálgico, sino una práctica crítica y formativa que abre la posibilidad de educar la mirada como gesto ético y político.

En este sentido, la imagen funciona como una forma de inscripción simbólica donde se cruzan los regímenes de visibilidad, los marcos narrativos y los afectos que configuran nuestra relación con lo vivido. Una fotografía no es solo testimonio de lo que fue, sino también trazo de lo que permanece, de lo que insiste, de lo que sigue afectando. Tal como señala Barthes (1989), toda fotografía contiene un *punctum*, una huella que hiere y conmueve, recordándonos que la memoria visual no se limita a registrar, sino que moviliza sensibilidad y pensamiento.

La memoria se configura como una experiencia crítica que no consiste en repetir el pasado, sino en mantenerlo como una pregunta abierta que interpela

el presente. Tal como advierte Jelin (2002), no se trata de un ejercicio neutral, sino de un campo de disputas donde se negocian sentidos y narrativas de verdad y justicia. En esta misma línea, Ricoeur (2004) sitúa la memoria como una mediación entre lo vivido y lo narrado, un espacio de tensión entre la fidelidad a la experiencia y la interpretación inevitable de quien recuerda. Así, recordar se entiende como una práctica activa de lectura del pasado que incide directamente en las formas de comprender y habitar el presente.

En este marco, las imágenes fotográficas emergen como *gestos pedagógicos* sensibles capaces de resistir el olvido. Didi-Huberman (2004) sostiene que incluso las imágenes más frágiles conservan un resto que, *pese a todo*, insiste en ser visto; mientras que Sontag (2003) destaca que las fotografías del dolor no solo informan, sino que comprometen éticamente al espectador. De este modo, la memoria visual deja de ser un acto pasivo o nostálgico para convertirse en una práctica crítica que forma la mirada y habilita una relación ética y política con lo que se observa.

Desde esta perspectiva, formar no puede limitarse a la transmisión de datos históricos, sino que implica enseñar a interrogar los modos en que se construyen esas memorias. ¿Qué se recuerda y qué se silencia en una imagen? ¿Desde qué lugar miramos el pasado? ¿Qué voces y cuerpos quedan fuera del encuadre? Incorporar la memoria como dimensión formativa implica reconocer su potencia pedagógica: ella nos obliga a mirar con otros ojos, a narrar de nuevo lo que creíamos entendido, a construir vínculos con el pasado que permitan habitar críticamente el presente.

Por ello, Larrosa (2019) nos recuerda que no se trata de un acto nostálgico, sino de transformar lo vivido en lo decible. Mirar una imagen en el aula es, entonces, un gesto pedagógico y, desde luego, político: una manera de inscribir el pasado en el presente, de recuperar lo que fue silenciado y de interrogar lo que aún no ha sido dicho. Es también una forma de narrarse, de reconfigurar la subjetividad en diálogo con lo que nos precede y nos excede.

Desde esta perspectiva, el aula deja de ser un lugar de instrucción para convertirse en un laboratorio visual, donde el lenguaje, el cuerpo y la memoria

se entretejen. Alliaud y Suárez (2018) insisten en la necesidad de abrir la formación docente a lo sensible y a lo simbólico. La fotografía, en calidad de lenguaje constituyente, permite imaginar otros modos de ser y estar en la escuela. Leer(se) en una imagen es también narrar(se) de otra manera, es explorar otras formas de decir *yo*, de decir *nosotros*.

¿Y si formar fuera también aprender a mirar con otros? ¿Y si leer imágenes fuera una manera de leer(se), de transformar(se), de habitar la escuela como un territorio de resonancias? De ahí que podamos pensar que, en tiempos de saturación de discursos de orden visual, multimodal y multimedial, formar la mirada no es un lujo: es una urgencia pedagógica. No para formar en mirar mejor, sino para formar a mirar de otra manera.

Formarse entre pliegues: narrarse como experiencia docente

Una de las preguntas que me habita con mayor insistencia es: ¿cómo se forma un maestro cuando se atreve a contarse? No a contarse como quien recita una autobiografía lineal o egocéntrica, sino como quien (se) lee entre fragmentos, silencios e imágenes. Narrarse es, en este sentido, un gesto hermenéutico: una práctica de lectura de sí, de escucha del otro, de pliegue entre lo vivido y lo por decir. En el relato, algo se abre. Pero también algo se repliega, se vuelve opaco, enigmático. Y es ahí donde comienza la experiencia formativa.

En el cuarto texto del seminario exploré la autoformación a partir de la imagen fotográfica y del relato docente. Desde esta perspectiva, el *pliegue*³ —inspirado en las nociones de Foucault y Deleuze— no es solo una figura topológica, sino una operación

subjettiva: doblarse hacia adentro para mirar(se), desplegar(se) para enunciar(se) y tensionar lo propio con lo ajeno. El pliegue permite comprender que formarse no es fijar una identidad, sino ensayar una forma de habitar en tránsito, entre exposiciones sucesivas de lo que uno fue, es o puede llegar a ser.

En este marco, narrarse no significa capturar una verdad biográfica, sino generar condiciones para producir sentido. Como plantea Pineau (2006), el relato de formación no reproduce lo vivido: lo configura. La experiencia se vuelve legible cuando se narra, y en ese gesto se reescribe. Aquí, Larrosa (2019) nos recuerda que narrarse es también un acto ético y político: elegir qué decir, cómo decirlo y desde dónde. Es resistir la reducción tecnocrática de la formación como entrenamiento y recuperar la lentitud, la escucha e incluso el fracaso como formas legítimas de aprendizaje.

La imagen aparece en este proceso como una aliada fundamental. No como ilustración decorativa, sino como archivo visual de la experiencia. Las fotografías de infancia, las imágenes tomadas en el aula, los fragmentos detenidos por la cámara pueden activar recuerdos, abrir narrativas, desacomodar sentidos. Una imagen no solo muestra: interroga. Narrarse desde una imagen no es explicar el pasado, sino confrontarlo. No es reconstruir un origen, sino reinventar una posibilidad.

Esta perspectiva se conecta directamente con mi investigación doctoral, donde propongo pensar la imagen fotográfica no como mera representación, sino como dispositivo⁴ de constitución; sobre todo, como un gesto pedagógico potenciador. La imagen fotográfica no copia una realidad exterior: la produce. Desde este enfoque, la autoformación se sitúa en la intersección entre lo visual y lo narrativo, entre el pliegue que recoge y la apertura que expone. El relato y la imagen no son herramientas, sino formas de pensamiento, medios para imaginar otros modos de ser docente.

3 En el pensamiento de Foucault, retomado por Deleuze, el *pliegue* no designa un mero giro o curvatura espacial, sino una operación ontológica y subjettiva por la cual el afuera —la exterioridad de las fuerzas, saberes y visibilidades— se vuelve sobre sí mismo para formar un adentro, es decir, una interioridad constituida. Esta interioridad no es trascendental ni preexistente, sino que surge como efecto del plegamiento de las fuerzas del poder, del saber y de la verdad sobre el propio sujeto, dando lugar a una forma histórica de subjettivación. Así, el pliegue se convierte en una figura clave para pensar cómo el sujeto moderno no preexiste a las relaciones de saber y poder, sino que es producido en ellas y por ellas mediante prácticas que lo moldean desde el exterior y que se doblan hacia el interior como autogobierno, memoria y afecto de sí por sí mismo (Deleuze, 1987; Foucault, 1969, pp. 126-149).

4 Foucault (1991) define el dispositivo como un conjunto heterogéneo de elementos —prácticas, discursos, normas, instituciones y relaciones de poder— articulados estratégicamente para organizar y regular el saber y el poder en un contexto social e histórico determinado. Más que una estructura fija, el dispositivo opera como una formación que surge en respuesta a una urgencia específica, configurando modos particulares de acción y pensamiento en un momento histórico dado.

En esa línea, relatar(se) no es solo recordar. Es revisar el archivo de la propia práctica, leer las escenas que nos marcaron, reinterpretar lo que parecía ya fijado. Es volver a mirar con otros ojos, con nuevas preguntas. ¿Qué vemos cuando nos vemos? ¿Qué decimos cuando contamos cómo formamos? ¿Qué silencios atraviesan esas narraciones? El desafío contemporáneo de la formación docente no es repetir discursos, sino producir narrativas propias, mirar críticamente, desmontar los encuadres heredados.

Quizá por eso el aula no puede seguir pensándose solo como un espacio de transmisión, sino como un laboratorio narrativo y visual. Un lugar donde la palabra y la imagen se entrelazan para generar subjetividades, para interrogar los regímenes de verdad que circulan en la escuela, para ensayar nuevas formas de habitar el oficio de la escuela. Formarse, entonces, es también componer(se): plegarse y desplegar(se) en la experiencia, hacer del relato un modo de resistencia y del encuadre una forma de cuidado.

A modo de cierre: formarse es abrir preguntas

¿Y si la experiencia no fuera algo que se tiene, sino algo que se habita? ¿Y si formarse no significara acumular saberes, sino impulsarse a leer(se), a narrar(se), a mirar(se)? Al final de este recorrido por el seminario *La experiencia como formación*, no hay una conclusión cerrada. Hay, más bien, una apertura: un pliegue más en el trayecto de preguntarme qué significa ser maestro hoy, en una escuela atravesada por imágenes, relatos, memorias y silencios.

Cada uno de los textos trabajados ha sido, en efecto, un laboratorio para pensar la formación como experiencia y la experiencia como una forma viva, encarnada y visual del conocimiento. La noción de *Bildung* —no como domesticación, sino como autoformación (Sloterdijk, 2001; Larrosa, 2019)— me permite asumir la formación no desde un deber ser externo, sino como una travesía subjetiva, un movimiento del sujeto hacia sí y hacia los otros. Esta mirada se entrelaza con las reflexiones de Alliaud y Suárez (2013), quienes recuerdan que la formación no sucede desde afuera, sino que se gesta en el encuentro: con otros, con lo que toca y duele.

En este marco, la imagen fotográfica ha sido para mí no solo un objeto de estudio, sino un gesto del pensamiento, una provocación. Me ha permitido comprender la experiencia como un acontecimiento visual y afectivo que interpela al sujeto y lo constituye. Desde el lente también se construye una pedagogía: una que no busca controlar, sino mirar; una que se detiene, que se deja afectar, que abre espacio al asombro. Contar(se), mirar(se), narrar(se): estos gestos han devenido hilo conductor de mi propuesta doctoral. No como ejercicios narcisistas, sino como prácticas de resistencia frente a las lógicas de estandarización que cercan el trabajo de la escuela.

Como diría Pineau (2006), lo que está en juego en la narración de la experiencia es una política del saber: una que reconoce que el conocimiento no se agota en los textos oficiales, sino que habita las vivencias, las imágenes, los cuerpos. Por eso, mi proyecto busca interrogar la imagen fotográfica no como simple representación, sino como lugar de constitución del sujeto. No como espejo del mundo, sino como lenguaje que produce sentido, memoria y subjetividad. Y en ese gesto, también la imagen se pliega: ya no es solo archivo, sino huella, relato, gesto formativo y narrativo.

Quizá allí radique uno de los desafíos más urgentes de la formación docente contemporánea: no repetir discursos ajenos, sino construir la posibilidad de narrarse; no formar para encajar, sino para tensionar, reescribir y desbordar. Narrarse —entre imágenes, fragmentos y silencios— se convierte en un acto hermenéutico y político, un ejercicio de subjetivación donde lo vivido no se archiva, sino que se reconfigura. Y en ese pliegue, la escuela también se vuelve otra: no solo un espacio de transmisión, sino un laboratorio visual y narrativo donde mirar(se) es ya un modo de formar(se).

Así, esta experiencia doctoral no se reduce al cumplimiento de un plan de estudios, sino que se ha convertido en un campo de exploración: un modo de problematizar como maestro-investigador, como sujeto que busca comprender lo que hace, lo que mira, lo que narra. Porque si algo espero de este camino, es que siga abriendo preguntas. Quizá —solo quizá— formarse sea, ante todo, aprender a preguntar de otra manera.

Referencias

- Abramowski, A. (2012). *El lenguaje de las imágenes y la escuela*. Instituto Superior de Formación Docente.
- Adorno, T. W. (1998). Educación para la emancipación. En G. Reimers (ed.), *La educación en la sociedad actual* (pp. 87-96). Akal.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (2018). *Pedagogía de la formación: narrativas, trayectorias y saberes docentes*. Noveduc.
- Alphen, E. van. (2017). *El fracaso de la imagen: la fotografía y sus contrafácticos*. Metales Pesados.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Paidós.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Blanco, L. (2008). Hacia una interpretación global del texto fotográfico. *Telos: Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología*, (77), 1-9. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero077/hacia-una-interpretacion-global-del-texto-fotografico?output=pdf>
- Deleuze, G. (1987). *Foucault. Los pliegues o el adentro del pensamiento (subjetivación)*. Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo: memoria visual del holocausto*. Paidós.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes: notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45. <https://doi.org/10.7764>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jurado, F. (2009). De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales. *Ruta Maestra*, (14), 27-32. <https://rutamaestra.santillana.com.co/de-la-lectura-de-imagenes-hacia-la-lectura-escritura-de-textos-verbales/>
- Larrosa, J. (2019). *Esperar no es saber: ensayos sobre la experiencia educativa*. Arcadia.
- Mirzoeff, N. (2011). *El derecho a mirar: una contrahistoria de la visualidad*. Duke University Press.
- Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation: genèse d'un courant de re-cherche-action-formation existentielle. *Educação e Pesquisa*, 32(2). <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>
- Ricœur, P. (1996 [1990]). *Sí mismo como otro* (trad. C. R. Bacciero). Trotta.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Scott, J. W. (2008). La experiencia. En J. Butler y J. Scott (eds.), *El género: una categoría útil para el análisis histórico* (pp. 131-150). Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2001). *Normas para el parque humano: una respuesta a la "Carta sobre el humanismo"*. Siruela.
- Soto, A. (2014). *La performatividad de las imágenes*. Santiago de Chile, Metales Pesados <https://doi.org/10.7764/69.23>
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara.

Diálogo de conocimiento

Se trata de un artículo que aborda la fotografía como experiencia de formación en el aula de clase y que pone en conversación autores y autoras alrededor de esta idea. Este diálogo lo hace de manera cuidadosa, enunciando las escuelas teóricas o puntos desde donde enuncian sus ideas, ubicando cuáles se interesan por la formación (entendida como *Bildung*), por la formación docente, por la formación como una práctica de interrupción, entre otros. Mientras hace este diálogo, relaciona su experiencia en el aula, trayendo las voces y la experiencia de su mirar y las del estudiantado, reconociendo el espacio escolar como uno de memoria. Es un texto que resignifica la noción de formación, muy presente en el discurso pedagógico, al ubicarla no como sinónimo de educación o de enseñanza, sino como aquello resultado de la experiencia, especialmente, de la del mirar que evoca la fotografía.

Selen Arango Rodríguez



autora: Daniela Alonso Castro
título: Dream
año: 2022



La enseñanza infantil: debate contemporáneo sobre la educación en la primera infancia*



Volumen 9 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23571

Early Childhood
Education:
Contemporary Debate
on Early Childhood
Education

Educação
infantil: debate
contemporâneo sobre
a educação infantil

Sonia Milena Uribe-Garzón** 
Óscar Leonardo Cárdenas-Forero*** 

Fecha de recepción: 10-08-2025

Fecha de aprobación: 02-09-2025

CÓMO CITAR

Uribe-Garzón, S. M. y Cárdenas-Forero, Ó. L. (2025). La enseñanza infantil: debate contemporáneo sobre la educación en la primera infancia. *Nodos y Nudos*, 9(59), e23571. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23571>

* Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional (CINDE). Integrante del equipo pedagógico *Maestros en Colectivo*, constituido por los maestros y maestras del sector público y privado, fundado hace más de una década, que se interesa por deliberar alrededor de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA). sonia.smug80@gmail.com

** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional (CINDE). Docente, colegio Entre Nubes Sur Oriental y Universidad del Tolima. Director del grupo de investigación Historia de las Disciplinas Escolares e integrante del equipo pedagógico *Maestros en Colectivo*, constituido por los maestros y maestras del sector público y privado, fundado hace más de una década, que se interesa por deliberar alrededor de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA). olcardenasf@ut.edu.co





Volumen 9 N.º 59
 julio - diciembre de 2025
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e23571

RESUMEN

Este estudio, en una perspectiva genealógica, tiene como objetivo analizar cómo la enseñanza infantil ha sido reconfigurada en una contemporaneidad que exalta el aprendizaje como principio organizador del desarrollo humano. Se parte del reconocimiento de un giro discursivo en el que aprender se impone como condición para optimizar la vida, especialmente en relación con la primera infancia y su cerebro. Metodológicamente, se indagan las condiciones de posibilidad que han permitido esta transformación, a partir del análisis de enunciados, prácticas y tecnologías que han desplazado la enseñanza hacia la promoción de experiencias tempranas, ambientes de aprendizaje y estimulación de funciones ejecutivas. Los resultados evidencian que la enseñanza se acopla a un régimen pedagógico que forma subjetividades aprendientes, autónomas y comunicativas, aunque conserva su operatividad como método. Se concluye que este régimen configura una pedagogía centrada en la estimulación y la gestión de habilidades blandas, consolidando una nueva racionalidad sobre la primera infancia y su educabilidad.

Palabras clave: aprendizaje; educación temprana; enseñanza infantil; primera infancia

ABSTRACT

This study aims, from a genealogical perspective, to analyze how early childhood education has been reconfigured in a contemporary era that exalts learning as an organizing principle of human development. It begins by recognizing a discursive shift in which learning is imposed as a condition for optimizing life, especially in relation to early childhood and the brain. Methodologically, it investigates the enabling conditions that have allowed for this transformation, based on the analysis of statements, practices, and technologies that have shifted teaching toward promoting early experiences, learning environments, and stimulating executive functions. The results show that teaching is coupled with a pedagogical regime that forms autonomous, communicative learners, while retaining its operational value as a method. It concludes that this regime configures a pedagogy centered on the stimulation and management of soft skills, consolidating a new rationale for early childhood and its educability.

Keywords: learning; early childhood education; early childhood; early education

RESUMO

Este estudo, em uma perspectiva genealógica, tem como objetivo analisar como o ensino infantil tem sido reconfigurado em uma contemporaneidade que exalta a aprendizagem como princípio organizador do desenvolvimento humano. Parte-se do reconhecimento de uma virada discursiva na qual aprender se impõe como condição para otimizar a vida, especialmente em relação à primeira infância e ao seu cérebro. Metodologicamente, investigam-se as condições de possibilidade que têm permitido essa transformação, a partir da análise de enunciados, práticas e tecnologias que deslocaram o ensino para a promoção de experiências precoces, ambientes de aprendizagem e estimulação de funções executivas. Os resultados evidenciam que o ensino se acopla a um regime pedagógico que forma subjetividades aprendentes, autônomas e comunicativas, ainda que conserve sua operacionalidade como método. Conclui-se que esse regime configura uma pedagogia centrada na estimulação e na gestão de habilidades socioemocionais, consolidando uma nova racionalidade sobre a primeira infância e sua educabilidade.

Palavras-chave: aprendizagem; educação infantil; ensino infantil; primeira infância

Introducción

Desde finales de la década de 1960, el gobierno nacional emprendió la labor de intervenir, programar, agrupar, organizar y regular el campo de la enseñanza infantil, con el fin de incluirla en el sistema educativo nacional colombiano, para entonces caracterizado por la desorganización y la ausencia de una reglamentación oficial (Libreros, 8 de noviembre de 1959). A partir de ese momento, comenzaron a institucionalizarse en el país modos singulares de concebir la enseñanza infantil y de definir lo que debía enseñarse a los niños durante sus primeros años, así como los propósitos, los contenidos y las condiciones que dicha enseñanza debía asumir.

Cada una de estas configuraciones obedeció a condiciones históricas determinadas, que legitimaron modos específicos de comprender la enseñanza infantil. En un informe elaborado en 1959 por el profesor Eleazar Libreros, entonces jefe de la Sección Primaria del Ministerio de Educación Nacional, la enseñanza infantil fue enunciada en relación con dos elementos principales. Por un lado, un plan que incluía actividades vinculadas al lenguaje, la prelectura, la iniciación al conocimiento del número y del mundo físico, la higiene y la estética, entre otros aspectos. Por otro, asignaturas y materiales didácticos dirigidos a la orientación intelectual y espiritual del niño antes de la edad escolar, particularmente en los jardines infantiles —*kindergarten*—. Esta forma singular, más que promover una enseñanza sistematizada, puso el acento en el desarrollo armónico de la personalidad infantil, en su adaptación al medio social y en la preparación del niño para su ingreso a la escuela primaria.

Se enunció entonces una modalidad de enseñanza infantil que, desde el discurso oficial de la época, asumía un carácter *eminente educativo*, más allá de la simple *instrucción común*, de la *enseñanza de conducta correcta* o de las *conveniencias del intercambio social*. Una enseñanza encaminada a la adaptación del niño a su entorno inmediato —escolar y social—, a sus condiciones, reglas y determinaciones. Desde luego, la enseñanza infantil comenzó a establecerse como un objeto estratégico de intervención pedagógica y gubernamental, así como un

mecanismo primordial en los modos de subjetivación temprana.

Más que limitarse a instruir, su función se definió como educativa, encauzada a guiar las primeras experiencias infantiles y a suscitar, de forma progresiva, las expresiones de su inteligencia y su sensibilidad. Como resultado de lo anterior, la enseñanza infantil no solo incorporaba y organizaba contenidos, propósitos y metodologías, sino que intervenía activamente en la configuración de una subjetividad infantil ajustada a una idea normativa de desarrollo, a las exigencias del entorno y a la racionalidad de la época. Es decir, una subjetividad precoz, compleja e inacabada (Jiménez, 2012), de cuidado y de conocimiento, propia de las tendencias, apetencias e inclinaciones positivas y negativas del hombre que se encontraban en potencia (Sáenz *et al.*, 1997); un "alma leve" que debía protegerse (Álvarez-Gallego, 1999); un "cuerpo para ser amado y educado" (Narodowski, 1994, p. 31). La consigna para la enseñanza infantil era específica: "El niño debe ser el eje de todo programa educativo" (Martínez-Martínez, 1974, p. 21).

Cabe señalar que, en determinado momento, la enseñanza infantil irrumpió también como una estrategia dirigida a enfrentar los graves problemas sociales y criminales de la época (Hierro-Santacruz, 1962), entre ellos la mendicidad, la vagancia y la delincuencia infantil, atribuidos a una infancia abandonada y desprotegida. En estos términos, se configuró como una acción anticipada para modificar tempranamente la conducta y las *malas costumbres* que hacían de los niños sujetos *inadaptados* y perturbadores del orden social. Lograr este objetivo significaba *sacar al niño del mal ambiente* que lo rodeaba, evitar que *obrara mal* y construir un *ambiente cariñoso* en el que se le enseñara a amar la paz y la tranquilidad. Se entendía que, al hacer al niño sociable, "se le hace comprender el fundamento de las relaciones humanas y el respeto que debe a sus semejantes" (Gómez-Granados, 1941, citada en Martínez, 2001, p. 143).

Esta formación moral, que, según Gómez (1941, citada en Martínez, 2001), se centraba en el desarrollo de la sociabilidad infantil, el amor a Dios y a los padres, la obediencia, el respeto y la franqueza, se consideraba el principio fundamental para su

constitución como sujeto moral. Más allá de una función propiamente educativa, la enseñanza infantil cumplía un propósito moralizante, de ajuste conductual y de adoctrinamiento religioso, para formar "seres sociales" y "sociables" (Martínez, 2001, p. 143). En este escenario, la enseñanza infantil fue concebida como una práctica de "higiene infantil – higiene espiritual y física—" (*El Tiempo*, 4 de junio de 1966, p. 4), a partir de la cual se pretendía intervenir tempranamente la conducta mediante dispositivos preventivos, correctivos y formativos.

Se aseguraba entonces que, por medio de esta enseñanza, debían introducirse "todas las formas de la higiene –prevención y tratamiento, readaptación y enseñanza—", en la medida en que "todo es cosa de higiene. De salud espiritual y física. De empeños educativos que deben comenzar desde muy temprano" (*El Tiempo*, 4 de junio de 1966, p. 4). En otras palabras, la infancia se convirtió en objeto de una *pedagogía higienista* que buscaba subjetivar y moldear sus cuerpos, hábitos, comportamientos y moral desde los primeros años.

Unos años más tarde, Gilma Martínez, asesora del Ministerio de Educación Nacional, sostuvo que entre los propósitos de la enseñanza preescolar debía considerarse no solo "relievar el valor humano del niño" (Martínez-Martínez, 1966, párr. 2), promoviendo un trato más considerado, respetuoso, afectivo y humano, sino también "facilitarle por todos los medios posibles el desarrollo físico natural" (párr. 4). Para ello, se requería rodearlo de un ambiente propicio en el que pudiera manifestar su vida emocional, capacitarlo para que se bastara a sí mismo, coadyuvarlo en su adaptación a la vida escolar y dotarlo de experiencias suficientes, acordes con su edad, para que desarrollara sus sentidos y su mente y, así, enriqueciera su lenguaje y su capacidad expresiva (Martínez-Martínez, 1966).

La enseñanza infantil se enfocó entonces en propiciar las condiciones esenciales para la formación integral del niño, haciendo de la información un asunto secundario (Betancur-Mejía, 1966). Por esta razón, más que sustentada en un enfoque academicista, se enunció preliminarmente como un mecanismo para el desarrollo armónico del niño —en concreto, el

desarrollo senso-motor (Martínez-Martínez, 1974)—, en términos del desarrollo de sus sentidos y facultades mentales, de la maduración emocional, de la formación de hábitos de salud, de conducta social y de trabajo, y de la ampliación de su lenguaje y capacidad expresiva (Betancur-Mejía, 1966).

En ese tránsito a institucionalizar la infancia, la enseñanza infantil fue constituyéndose en un mecanismo para intervenir tempranamente la vida del niño, no solo para favorecer su desarrollo físico y mental, sino también para amoldar y modelar aspectos como el lenguaje, la imaginación, el interés y la sociabilidad (Betancur-Mejía, 1966). Esta racionalidad pedagógica se acopló con el juego y con las unidades de actividad como dispositivos estratégicos de conducción de la conducta infantil. A finales de la década de 1960 emergieron funciones distintas atribuidas a la enseñanza infantil, como, por ejemplo, la realización de *labores preescolares* —discriminación sensorial, coordinación motriz, ampliación del lenguaje— asociadas con la formación de hábitos de orden, salud, aseo y civismo, y con la preparación para la escritura, la lectura y el cálculo (Martínez-Martínez, 1968).

La enseñanza infantil fue reorientada hacia una serie de *ejercicios de aprestamiento* y de *ejercitación previa*, centrados en las actividades manuales y en el desarrollo auditivo y muscular. Estas prácticas, lejos de concebirse simplemente como instrucción, se legitimaron como medios para responder a las aparentes necesidades e intereses de los niños, pues promovían su espontaneidad, iniciativa y capacidad para valerse por sí mismos (Martínez-Martínez, 1974). Este desplazamiento estuvo acompañado por un saber psicológico que requirió fundamentar las actividades educativas del nivel preescolar en el conocimiento del desarrollo infantil. En consecuencia, los procesos pedagógicos y los recursos educativos fueron reorganizados para integrarse a ese nuevo imperativo de intervención precoz, articulando expresividad, comunicación y comportamiento a una norma del desarrollo funcional.

En las décadas posteriores, se mantuvo y consolidó el principio de una enseñanza infantil orientada al logro de un *desarrollo integral*, definido en términos de los aspectos físicos, psicosociales, intelectuales y

éticos del niño (Acosta *et al.*, 1978). Esta noción de integralidad reforzó la idea de que enseñar consistía en acompañar y promover la acción infantil, bajo el supuesto de que esta emerge espontáneamente si se le dispone un entorno adecuado. El juego se ubicó, en este escenario, como la actividad privilegiada de la enseñanza infantil, dirigida a promover, precisamente, la acción propia del niño (Acosta *et al.*, 1978).

Por su parte, Acosta *et al.* (1978) sostuvieron que la experiencia activa con los fenómenos y los objetos reales constituía la base fundamental de la actividad educativa y del aprendizaje, al estimular el conocimiento y las capacidades mentales. En esta racionalidad, la enseñanza infantil fue encaminada hacia un desarrollo intelectual mediado por las experiencias motoras y sensoriales, hecho que consolidó la idea de que el niño aprende a partir de su interacción directa con el entorno. La acción infantil se convirtió en uno de los principios educativos y dio lugar a una serie de prácticas centradas en el juego, el trabajo y la manipulación de objetos concretos.

Se establecieron así prácticas educativas estructuradas como la actividad orientada, la actividad al aire libre, la actividad de juego-trabajo y las rutinas escolares, que funcionaron como mecanismos de *conducción de la conducta* infantil. Este régimen de enunciación reconfiguró la enseñanza infantil para exponerla no como transmisión de un contenido escolar, sino como la gestión de experiencias formativas enfocadas en modelar al niño a partir de parámetros establecidos por lo que se consideró el desarrollo infantil.

La enseñanza infantil se tradujo en un conjunto de rutinas diarias que la jardinera debía ejecutar cuidadosamente. Estas prácticas no solo organizaban el tiempo escolar, sino que funcionaban como estrategias de normalización orientadas a la formación de hábitos de orden, limpieza y disciplina corporal. Actividades como el lavado de manos, la preparación para el almuerzo, la reorganización del comedor, el descanso, el arreglo del lugar de trabajo y la salida (Acosta *et al.*, 1978) operaban como dispositivos pedagógicos que regulaban el cuerpo infantil e intervenían en sus ritmos y comportamientos. El valor de la enseñanza infantil se reafirmó por el papel asignado

a los materiales educativos, entendidos como el conjunto de elementos reales o figurados, naturales o artificiales, formulados y empleados por el maestro para conducir el aprendizaje (Martínez y Vera, 1969).

Junto con los principios de acción, juego y experiencia, la enseñanza infantil se acopló progresivamente a la idea instalada del desarrollo psíquico del niño como nuevo objeto de intervención educativa. Concha-Perdomo y Jiménez-Caballero (1985) sostuvieron que dicho proceso debía fundarse en una serie de aspectos que inscribían a la infancia en un entramado de determinaciones sociales, culturales y psicológicas. Entre estos principios destacaron el reconocimiento del niño y de su proceso educativo como actos sociales, la colectividad infantil como unidad de análisis, el contexto sociocultural como marco de referencia, la actividad infantil y el juego como expresiones del desarrollo psíquico y fundamento de la intervención pedagógica. Con esto, se reafirmó la imagen del adulto como orientador de la actividad infantil y como miembro activo de la comunidad educativa. La enseñanza infantil comenzó a reconfigurarse como un modo de operar sobre las relaciones sociales que el niño establece dentro de un entorno controlado y dispuesto por el maestro.

En este orden singular, la enseñanza infantil promovida por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) se encaminó a afianzar la dimensión emocional del niño, fomentando su vínculo con el adulto, consigo mismo y con el entorno que lo rodeaba. Esta racionalidad pedagógica prescribió la manipulación de objetos como mecanismo para acceder al mundo y a sí mismo, e instauró el juego de roles como una actividad esencial para iniciar la formación de su personalidad dentro del proceso educativo. Este juego no solo operó como medio de expresión infantil, sino como acción de socialización anticipada mediante la cual se buscaba incorporar al niño a la vida adulta y prepararlo para su tránsito a la escuela a través de *actividades de aprestamiento*. En los jardines infantiles del Ministerio de Educación Nacional (MEN), esta lógica se acopló con mayor énfasis al aprestamiento escolar a través de ejercicios de prelectura, preescritura, prematemática y comunicación (Martínez-Martínez, 1974).

Con la publicación del documento *Currículo de preescolar*, a comienzos de la década de 1980, el MEN institucionalizó una manera singular de comprender la enseñanza infantil, articulada a un modelo de desarrollo integral y a un conjunto de saberes disciplinares (Delgadillo *et al.*, 1987). La enseñanza infantil se basó en los aspectos socioafectivos, intelectuales, de la percepción y la motricidad, del lenguaje y de la creatividad; al tiempo que se distribuyó en áreas del conocimiento como la educación física, estética, sexual, religiosa, ciencias naturales y salud, ciencias sociales, prelectoescritura y prematemática (Delgadillo *et al.*, 1987). A partir de estos componentes, procesos, actividades y contenidos formulados en este documento, se procuró apoyar y modificar las prácticas del docente e innovar en el aula como condición para lograr una *mejor educación*.

Más allá de sus formulaciones explícitas, la enseñanza infantil operó durante estas décadas como una práctica, un método, una acción y un modo de planeación del trabajo pedagógico inscrito en un orden singular de racionalidad pedagógica y estrechamente relacionado con el quehacer del maestro. Se la concibió como un conjunto de acciones orientadas a asegurar determinados aprendizajes en los niños, conforme con unos objetivos educativos previamente definidos. En este contexto, la enseñanza se tornó subsidiaria del aprendizaje infantil, subordinada a las políticas educativas, a las exigencias sociales y a los requerimientos económicos. Así dispuesta, debía garantizar que los niños incorporaran los valores, conocimientos y habilidades necesarios para su integración social, desempeño escolar y bienestar futuro.

De hecho, se expresó como un acto planificado por el maestro, sustentado en estrategias como el juego —concebido como "actividad típica del niño" (Martínez y Vera, 1969, p. 3)—, en el uso de materiales educativos y en la transmisión de contenidos y procesos considerados necesarios para el desarrollo infantil y la preparación escolar. Esta configuración se apoyó en un entramado de saberes pedagógicos que, a partir de Rousseau, Decroly, Montessori y Piaget, entre otros, legitimaron una visión naturalizada del niño como sujeto activo y social. Tales discursos no solo dotaron de coherencia teórica a la enseñanza

infantil, sino que instalaron un régimen prescriptivo que *normatiza* modos específicos de intervenir, observar y formar al niño. Asimismo, vincularon íntimamente las prácticas pedagógicas con el ideal del desarrollo y la escolarización progresiva.

Esta racionalidad ha perdurado con matices, diferenciaciones y transformaciones en las instituciones de educación infantil a lo largo del tiempo, funcionando según los propósitos educativos de cada época. Sin embargo, cabe cuestionar las fronteras de esta continuidad: ¿se ha reducido la enseñanza infantil a la disposición de materiales, ambientes y actividades dirigidas a gestionar el desarrollo o preparar para la escolarización?; ¿no es posible pensar otros modos de comprender la enseñanza infantil, especialmente cuando el orden de las cosas ha sido profundamente modulado? De estos cuestionamientos surge el presente análisis: reflexionar si existe otra posibilidad. Si existe, ¿cuál sería?, ¿bajo qué condiciones históricas se ha hecho posible esta forma de enseñanza? y ¿cómo se ha consolidado como única? En lugar de reafirmar su necesidad o funcionalidad, se propone problematizar sus fundamentos, sus desplazamientos y su inscripción en un régimen que hoy organiza las maneras de ver, de hablar y de actuar sobre la infancia.

Precauciones metodológicas

Esta aproximación exploratoria adopta un enfoque genealógico orientado a cuestionar las condiciones históricas que posibilitaron la emergencia de la enseñanza infantil como una práctica del quehacer del maestro, hoy vinculada al aprendizaje cerebral anticipado. Se articula a una relación entre archivo, tematización y enunciado, operaciones que posibilitan problematizar los regímenes que dicha práctica ha constituido. Lejos de buscar verdades universales, se rastrean las contingencias, discontinuidades y formaciones discursivas que han configurado el presente educativo de la enseñanza infantil.

Por tanto, no se trata de seguir el rastro de alguna constancia antropológica o cronológica, sino de producir una historia efectiva que permita un análisis no convencional de las condiciones históricas que han hecho posible que la enseñanza infantil se

constituya, en el presente, de modos singulares. Con ello, se toma distancia crítica de estas formas para abrir la posibilidad de otras maneras de comprenderla, localizarla y movilizarla, más allá de un simple método, del accionar del maestro en el aula o del acoplamiento de la enseñanza infantil —simplemente— con el aprendizaje temprano o con el estímulo de funciones ejecutivas y competencias cerebrales.

Un posible nuevo orden de la enseñanza infantil

En 1990, en el marco de la Conferencia Mundial *Educación para Todos*, Unesco afirmó que el aprendizaje comenzaba temprano. Con esta declaración reforzó un enunciado que ya venía circulando con insistencia en distintos ámbitos: que el aprendizaje iniciaba mucho antes del ingreso a la escuela formal. Leonardo Yáñez (2013), funcionario de la Fundación Bernard van Leer, advirtió que, al hablar del “aprendizaje en la primera infancia”, suele aludirse únicamente a la educación preescolar; sin embargo, señaló que, cuando dicha educación comienza, en la mayoría de los niños ya se han asentado las bases y los bloques más importantes del aprendizaje. Con ello se ratificaba la idea de una anterioridad estructural del aprendizaje respecto de la escolarización y se desplazaba el interés educativo hacia momentos cada vez más prematuros de la vida, instalando a la primera infancia como un territorio pedagógico reciente por intervenir.

Este modo de ser del aprendizaje contribuyó a que la política educativa contemporánea orientara su interés hacia la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida (Ball, 2009). Este giro, en palabras de Biesta (2017), se denominó *aprendizaje a lo largo de la vida*. A la vez, dicho giro incidió en la educación inicial, donde se intensificaron las preocupaciones por las maneras en que se estaba produciendo el aprendizaje temprano, así como por los dispositivos encargados de propiciarlo. Más aún cuando organismos como el Banco Mundial (2022) aseguraron que el “aprendizaje estaba en crisis” y que, en muchas partes del mundo, asistir a la escuela no garantizaba aprender (Banco Mundial, 2019). En consecuencia, la solución planteada fue intensificar la intervención temprana, como si anticipar el aprendizaje fuera el modo de evitar su fracaso futuro.

Organismos como Unicef (2022) declararon que todos los niños y las niñas tienen derecho a aprender, y estudios como los de Cárdenas-Cáceres *et al.* (2018) insistieron en el valor del desarrollo cerebral temprano para el aprendizaje emocional y cognitivo. No obstante, Cuesta-Moreno y Reyes-Galindo (2022) alertaron sobre los riesgos de reducir la enseñanza al aprendizaje, pues ello opacaba la complejidad de la práctica del profesor, que no se agotaba en las transformaciones observables de las conductas y las habilidades individuales, sino que repercutía en la subjetividad y en las formas de habitar el mundo.

Estas condiciones enunciativas trasladaron el foco hacia el aprendizaje y reconvirtieron el sentido y el valor de la enseñanza infantil en función de una preparación temprana que permita adquirir las competencias necesarias para un aprendizaje permanente, desarrollar el propio potencial y asegurar un mejor futuro en la adultez. En esta línea, el Grupo Banco Mundial (2014) insistió en invertir en la educación inicial como estrategia para formar las bases cognitivas, cerebrales, socioemocionales y ejecutivas que, según su enfoque, acompañarían a los niños durante toda su vida.

En esta perspectiva, la enseñanza infantil fue modulada como una estrategia alineada con el aprendizaje cerebral temprano, orientada a optimizar anticipadamente el desarrollo. Se articuló así con el propósito de formar competencias, funciones ejecutivas, capacidades cerebrales, cognitivas y emocionales, y habilidades blandas —comunicación, autocontrol, adaptabilidad, resiliencia o empatía (Genuine School, 2024)— mediante estrategias como las experiencias tempranas, los ambientes de aprendizaje, las actividades rectoras y la estimulación sensorial adecuada.

La afirmación de que se *aprende a aprender* y de que el aprendizaje —más allá de la educación formal— debía extenderse a lo largo de la vida transformó profundamente el orden educativo. La enseñanza infantil pasó a centrarse en favorecer el aprendizaje temprano, incluso desde el nacimiento y el primer vínculo con los cuidadores. En este marco, la crianza comenzó a ser concebida como una oportunidad decisiva para cimentar las bases del éxito futuro. Así, madres, padres y cuidadores fueron investidos como

los arquitectos del desarrollo infantil, al ser considerados capaces de incidir directamente en las experiencias que moldean el cerebro del niño y dirigen su desarrollo (Unicef, 2018).

A pesar de las alteraciones recientes en los fines y modos de la enseñanza infantil, cabe cuestionarse si esta aún conserva la connotación tradicional que la inscribe en el contexto escolar como una acción organizada, planificada, anticipada y sistemática (Acosta, 2011). Esto es, como una práctica que interviene en lo más vital de un ser humano, en su *carne viva*, en lo más íntimo de su integridad (Acosta, 2011). Esta concepción, centrada en garantizar aprendizajes, tiende a simplificar la enseñanza infantil como un acto externo, instrumental, subordinado a mejorar el aprendizaje, y limita la posibilidad de pensarla en otras claves.

Según Martínez-Boom (2003), la enseñanza suele abordarse desde una lógica de rescate, de recuperación o de mejora como práctica, centrada en definir lineamientos o estrategias para su progreso. Pocas veces se considera la posibilidad de pensarla de otro modo: no como una técnica a perfeccionar, sino como una categoría susceptible de desplazamiento y resignificación; como un lugar para el ejercicio del pensamiento (Martínez-Boom, 2003). Pensarla así —como *libre incursión en lo nuevo*— permite deslocalizar el acento del *cómo* se enseña hacia el sentido mismo de la enseñanza infantil. Esto abre la posibilidad de interrogarla como un problema fundamental de la educación y la pedagogía, que exige una actitud crítica ante aquello que se naturaliza como verdadero, estable y sin cuestionamiento alguno.

Se trata, entonces, de articular la enseñanza con el pensamiento y no simplemente con el juego, las actividades rectoras, las dimensiones humanas o los ejes pedagógicos. Tampoco consiste en reducirla al método que el maestro aplica en el aula para alcanzar aprendizajes efectivos, generar experiencias significativas, desarrollar habilidades, fortalecer competencias o estimular funciones ejecutivas. Lo que aquí se propone es tomar distancia crítica de ese *horizonte operativo-funcional* que la subordina al *hacer*, a la entrega de herramientas, a la producción de efectos medibles, y que se inscribe en esta época marcada por la *aprendificación* de la vida. Frente a ello, se

reivindica la necesidad de no confundir la enseñanza con el simple acto de enseñar (Martínez-Boom, 2003); de pensar en la posibilidad de suspender, interrogar y problematizar aquello que hoy se presenta como obvio, necesario o incuestionable respecto de su sentido y su función.

De ahí que, para Martínez-Boom (2003), no se trate de rescatar un supuesto pasado memorable de la enseñanza —y mucho menos de la enseñanza infantil—, como si existiera una época de esplendor a la que debiera retornarse con nostalgia. Por el contrario, la apuesta consiste en dotarla de una potencia distinta: abrir una dimensión que la desplace de su anclaje funcional y operativo para instalarla en el campo del pensamiento. Esto supone considerar la enseñanza no solo como una práctica educativa, sino como una categoría capaz de interrumpir lo dado y habilitar otras formas de pensar. Una enseñanza que, al ocupar el pensamiento, permita tomar distancia crítica de lo que acontece en el aula, no para describir sus formas, métodos o mecanismos, sino para reconocer en ella una condición problemática que la convierta en una cuestión crucial de la educación y la pedagogía contemporáneas.

Aunque Antelo (2011) reconoce que la enseñanza se constituye en un oficio que distingue al educador, la enseñanza infantil, como advierte Martínez-Boom (2003), no debe reducirse al quehacer del maestro ni circunscribirse al acto de enseñar. En particular, la enseñanza infantil no se agota en su carácter práctico o metódico, pues contiene una *naturaleza* compleja e irreductible. Entenderla únicamente como acción educativa limita la posibilidad de interrogar las condiciones que la configuran, dinamizan su funcionamiento y determinan su sentido.

Para Antelo (2011), la enseñanza es un acto de distribuir, repartir y ofrecer contenido. Sin embargo, es factible pensar la enseñanza infantil más allá del acto de enseñar, de la transmisión de saberes, del desarrollo de habilidades o del fortalecimiento de funciones ejecutivas. A partir de los planteamientos de Martínez-Boom (2003), se propone comprenderla como un acontecimiento no instrumental que no se subordina a la cultura, el lenguaje, la ética o el conocimiento, sino que los interroga. Una relación

que, en lugar de someterse, disputa con lo que se instala como verdad, evocando una *actitud vital* que resiste su subordinación a lógicas de aprendizaje, estimulación o desarrollo temprano. Esto supondría, de acuerdo con Martínez-Boom (2003), "exorcizarla de toda exigencia funcional u operativa, de todo requerimiento que la precise solo cuando es necesario el afinamiento de una u otra competencia" (p. 212).

Se trataría de despojar a la enseñanza de su condición exclusiva de método o instrumento —permanentemente enlazada al mundo vital del niño (Masschelein y Simmons, 2014)— para pensarla como un acontecimiento intempestivo, capaz de poner en suspenso aquello que se adhiere a ella de forma naturalizada, sin cuestionamiento alguno sobre su procedencia ni sus condiciones de posibilidad.

Reflexiones finales

Hoy, la enseñanza infantil se enfrenta a un régimen de funcionamiento marcado por un acento exacerbado en el aprendizaje. Se exhibe como una estrategia dirigida a fomentar aprendizajes tempranos y conserva la forma de un mecanismo representativo del quehacer del maestro para garantizar efectividad, desarrollo óptimo y mejoramiento de capacidades iniciales. Esta configuración reciente la convierte en una práctica acoplada a la disposición de ambientes de aprendizaje, experiencias significativas, actividades rectoras, ejes pedagógicos, dimensiones del desarrollo, estimulación sensorial y adquisición de competencias y funciones ejecutivas; todo ello en función de formar una subjetividad infantil aprendiente, cuyo potencial cerebral debe ser incrementado.

En el actual orden discursivo, donde el aprendizaje se erige como condición *sine qua non* para la vida, el desarrollo y la optimización humana, la enseñanza infantil ha sido reconducida a una función anticipatoria. Más allá del antiguo debate entre desarrollo y aprestamiento escolar, su sentido se redefine en clave de potenciación temprana mediante la disposición de experiencias formativas y ambientes de aprendizaje orientados a la estimulación oportuna, al fomento de habilidades blandas y al fortalecimiento de competencias cerebrales.

A pesar de su función reciente, la enseñanza infantil continúa reducida a una práctica instrumental,

comparada con el acto de enseñar y simplificada como un método o una acción ejecutada por un sujeto-maestro en el aula. Esta configuración implica el riesgo de que cualquier individuo —incluso una inteligencia artificial, un programa televisivo o un *software* educativo— pueda asumir dicha labor. Frente a este riesgo, se propone pensar la enseñanza infantil como una posibilidad del pensamiento: una que interroga sus propias condiciones de emergencia, que desestabiliza sus evidencias y que se sustrae de su fijación como práctica de transmisión cultural (Dussel, 2018). Una enseñanza que no se agota en el hacer ni se pliega a la lógica del rendimiento, sino que se ejerce como actitud crítica, capaz de tomar distancia de sí, de reír ante las obviedades, de sospechar de sus fundamentos y de silenciarse para escuchar aquello que no ha sido dicho. Tal como lo sugiere la metáfora de Álvarez-Gallego (1997), una enseñanza que ríe, sospecha y calla; no para clausurarse, sino para abrirse a lo intempestivo y a lo que aún puede ser pensado.

Referencias

- Acosta, F. M. (2011). *Educación, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión)* (ponencia). VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8 al 10 de agosto de 2011, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.937/ev.937.pdf
- Acosta, G., Concha, M. y Garcés, N. (1978). *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años*. Ministerio de Salud Pública, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Unicef.
- Álvarez-Gallego, A. (1997). *El quehacer investigativo y la educación: encuentros de investigadores distritales en educación* (serie *Memorias uno*). IDEP.
- Álvarez-Gallego, A. (1999). Los niños de la calle: Bogotá 1990-1950. En O. Zuluaga-Garcés (ed.), *Historia de la educación en Bogotá* (serie *Investigaciones 7*, t. II, pp. 1-47). Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Antelo, E. (2011). ¿A qué llamamos enseñar? En A. Alliaud y E. Antelo (eds.), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 19-37). Aique.
- Ball, S. (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Educación y Cultura*, (84), 63-76. <https://www.fecode.edu.co/images/>

- Revista_Educacion-1-100/Educacion%20y%20Cultura%2084.pdf
- Banco Mundial. (2019). *La crisis del aprendizaje: estar en la escuela no es lo mismo que aprender*. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>
- Banco Mundial. (2022). *El aprendizaje está en crisis: dar prioridad a la educación y las políticas eficaces para recuperar el aprendizaje perdido*. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning>
- Betancur-Mejía, G. (1966). *Orientaciones sobre educación preescolar* (1.a ed.). Ministerio de Educación Nacional.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Cárdenas-Cáceres, L., Carrillo-Sierra, S. M., Mazuera-Arias, R. y Hernández-Peña, Y. K. (2018). Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (55), 159-172. <https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/567/20221104-primer-infancia.pdf>
- Concha-Perdomo, M. F. y Jiménez-Caballero, C. (1985). *Guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño*. ICBF-Unicef.
- Cuesta-Moreno, Ó. J. y Reyes-Galindo, R. (2022). La práctica pedagógica: consideraciones críticas a propósito de las pruebas Saber Pro para licenciados. *Nodos y Nudos*, 8(53), 104-118. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14466>
- Delgadillo, M., Moya, L. Osorio, O. L. de., Pinzón, M. H. de. y Sierra, M. (1987). *Currículo de preescolar (niños entre 4-6 años)*. Ministerio de Educación Nacional.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrrosa (ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 83-107). Miño y Dávila.
- El Tiempo*. (4 de junio de 1966). Una escuela para la conducta. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnx-bUuuUC&dat=19660604&printsec=frontpage&hl=es>
- Genuine School. (22 de febrero de 2024). 10 habilidades blandas clave en los niños que debes conocer. Metodologías educativas [entrada de blog]. *Genuine School*. <https://stud-yatgenuine.com/blog/habilidades-blandas-en-ninos/>
- Gómez-Granados, I. (1941). *Jardines infantiles como preventivo de la delincuencia infantil* [trabajo de grado, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario].
- Grupo Banco Mundial. (2024). *La importancia de invertir en una educación infantil temprana de calidad*. <https://www.bancomundial.org/es/news/video/2024/01/23/importancia-invertir-educacion-infantil-temprana--calidad-america-latina-caribe>
- Hierro-Santacruz, C. del. (1962). Contribución al estudio de la delincuencia infantil y juvenil en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 7(2), 105-115. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/junal/48851/32678-120928-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea (1968-2006)* (Colección Ciudadanía y Democracia). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Libreros, E. (8 de noviembre de 1959). Organización de la enseñanza infantil ha iniciado el gobierno. *El Tiempo*, pp. 1-14. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnx-bUuuUC&dat=19591108&printsec=frontpage&hl=es>
- Martínez, M. E. (2001). Inés Gómez Granados y el Jardín Infantil Obrero "La Perseverancia". *Revista Trabajo Social*, (3), 140-154. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32065>
- Martínez-Boom, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En H. Suárez (ed.), *Pedagogía y epistemología* (pp. 185-213). Magisterio.
- Martínez-Martínez, G. (1966). *Orientaciones sobre educación preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez-Martínez, G. (1968). *Su niño en el jardín infantil*. Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez-Martínez, G. (1974). *Guía de educación preescolar. Orientaciones breves para profesores y padres de familia*. MEN.
- Martínez-Martínez, G. y Vera, M. (1969). *Materiales educativos. Nivel preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (colección *Educación: otros lenguajes*). Miño y Dávila.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Universidad de Antioquia.
- Unesco. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: una visión para el decenio de 1990* (Documento de referencia). Autor.
- Unicef. (2018). *Apoyo a la crianza. Acompañar a cuidadores en la tarea más importante*. <https://www.unicef.org/es/apoyo-la-crianza>
- Unicef. (2022). *Educación. Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender*. <https://www.unicef.org/es/educacion>
- Yáñez, L. (2013). *Apreniendodesdeelnacimiento*. En Fundación Bernard van Leer (ed.), *El aprendizaje se inicia temprano* (pp. 5-6). Bernard van Leer Foundation. https://espacioparalainfancia.online/wp-content/uploads/2019/08/EPI-2013_El-aprendizaje-se-inicia-temprano.pdf

Diálogo de conocimiento

Se trata de un trabajo riguroso que aporta de manera significativa a la reflexión sobre la enseñanza infantil desde una perspectiva histórica y crítica. La claridad conceptual y la riqueza de fuentes utilizadas evidencian un esfuerzo investigativo sólido que contribuye a ampliar el debate contemporáneo en este campo.

Marco Tulio Cárdenas

El artículo presenta una revisión histórica robusta, bien articulada y demuestra una investigación detallada. El argumento central sobre la enseñanza infantil como mecanismo de intervención y subjetivación es persuasivo y está muy bien sustentado por la literatura.

Es crucial señalar que, a diferencia de una revisión sistemática tradicional, este enfoque genealógico no pretende ser exhaustivo, sino identificar y analizar críticamente los discursos clave que han moldeado el campo de la enseñanza infantil. Esta elección metodológica es sólida y apropiada para los objetivos críticos y de problematización que persigue el artículo.

Paula Andrea León Torres



autora: Daniela Alonso Castro
título: Sanando
año: 2023

El maestro de ciencias sociales de secundaria y media en la formación de cultura política



Volumen 9 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23390

The Secondary and Middle School Social Sciences Teacher in the Building of Political Culture

O professor de ciências sociais do ensino médio e médio na formação da cultura política

Cielo Katherin Gambasica Díaz* 

Fecha de recepción: 18-06-2025

Fecha de aprobación: 20-08-2025

CÓMO CITAR

Gambasica Díaz, C. K. (2025). El maestro de ciencias sociales de secundaria y media en la formación de cultura política. *Nodos y Nudos*, 9(59), e23390. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23390>

* Magíster en Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores. Especialista en Pedagogía y Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestra de Ciencias Sociales, Secretaría de Educación Distrital. cielo.gambasica889@educacionbogota.edu.co





Volumen 9 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23390

RESUMEN

El presente artículo de investigación da cuenta de los resultados de la tesis de maestría "Maestro y formación de la cultura política: aportes para comprender su papel y fortalecer su labor", en la cual se indagó acerca de las comprensiones de los maestros de ciencias sociales de secundaria y media del colegio Diego Montaña Cuéllar sobre su papel en la formación de cultura política, sus conceptualizaciones e ideas, los lugares de los sujetos de la formación y la relación con las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la cotidianidad escolar, así como las potencialidades, tensiones y retos que afrontan en los procesos formativos.

Palabras clave: cultura política; formación; maestro; práctica pedagógica

ABSTRACT

This research article reports the results of the master's thesis "Maestro y formación de la cultura política: aportes para comprender su papel y fortalecer su labor", which inquired about the understandings of secondary and middle school social sciences teachers of the Diego Montaña Cuéllar school about their role in the formation of political culture, conceptualization and ideas, positions of the subjects of the training and the relationship with the pedagogical practices developed in daily school life, as well as the strengths, tensions, and challenges they face through the training processes.

Keywords: political culture; formation; teacher; pedagogical practice

RESUMO

O presente artigo de pesquisa apresenta os resultados da dissertação de mestrado "Maestro y formación de la cultura política: aportes para comprender su papel y fortalecer su labor" na qual se investigaram as compreensões dos professores de ciências sociais do ensino fundamental II e médio do Colegio Diego Montaña Cuéllar sobre seu papel na formação da cultura política, suas concepções e ideias, os lugares dos sujeitos da formação e a relação com as práticas pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano escolar, bem como as potencialidades, tensões e desafios que enfrentam nos processos formativos.

Palavras-chave: cultura política; formação; professor; prática pedagógica

Introducción

Formar en cultura política es una de las tareas que históricamente se le ha otorgado a la escuela desde el surgimiento de los Estados nación y se relaciona con la formación de ciudadanos acordes con el contexto y sus necesidades sociales. Sobre la escuela recaen una serie de propósitos formativos legitimados a través de la normatividad en educación,¹ la cual define elementos puntuales del proyecto de ciudadano al que se debe propender en el escenario escolar.

Para que las demandas que se establecen desde la sociedad y a través de la normatividad legal se materialicen en la escuela, es necesaria la acción del maestro, quien, mediante su práctica pedagógica, agencia los procesos formativos. A pesar de la importancia de su labor, el campo investigativo en torno a la educación, la escuela y la formación de la cultura política —tal como lo expone Gambasica (2020)— no ha tomado al maestro como punto central. En su lugar, se ha enfocado en el análisis de los proyectos de ciudadano a lo largo de la historia de Colombia, el estado de la cultura política de los estudiantes en instituciones educativas específicas y la creación de proyectos innovadores para fortalecer los procesos de los educandos. Así, la preocupación por el maestro aparece solo como un elemento tangencial o emergente.

Con lo anterior se identifica la importancia de reconocer la labor del maestro. Por esta razón, en la tesis “Maestro y formación de la cultura política: aportes para comprender su papel y fortalecer su labor”² se indagó, desde la voz de los maestros de ciencias sociales de secundaria y media de una institución educativa distrital (IED) en la ciudad de Bogotá, sobre la manera como comprenden su papel en la formación de cultura política de los estudiantes, sus conceptualizaciones e ideas y el lugar de su práctica pedagógica en ella, así como las potencialidades,

tensiones y retos de esta labor. Estos elementos se conciben como un punto de partida para generar reflexiones y fortalecer las prácticas en torno a los procesos formativos en cultura política.

La formación de cultura política en el contexto de la escuela colombiana

El concepto de *cultura política* surgió en el campo de la ciencia política durante los años sesenta, con las investigaciones de Gabriel Almond y Sidney Verba, quienes buscaban comprender el funcionamiento de las democracias occidentales para identificar el grado de legitimidad y eficiencia del sistema en países como Estados Unidos, Alemania y Gran Bretaña, entre otros. Para definir la cultura política, Almond y Verba crearon encuestas de opinión que evaluaban tres dimensiones en torno al modelo político democrático: la cognitiva, asociada a conocimientos y creencias; la afectiva, establecida en torno a los sentimientos de aceptación y rechazo hacia dicho modelo; y la evaluativa, referida a la valoración que los sujetos hacen de este (Herrera *et al.*, 2005).

Desde esta perspectiva, como lo menciona Cabrera (2010), la cultura política se comprende como “orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes relacionadas con la función de uno mismo dentro de dicho sistema” (p. 21), las cuales proporcionan a sus miembros sentido de pertenencia e identidad.

La definición inicial fue altamente criticada, por lo cual, a lo largo de los años, se ha reelaborado con aportes provenientes de distintas disciplinas de las ciencias sociales, incorporando aspectos relacionados con la colectividad, la comprensión de la democracia más allá de los mecanismos electorales, las dimensiones psicológicas y subjetivas, la expresión de fuerzas sociales en conflicto, entre otros (Herrera *et al.*, 2005).

En el contexto colombiano, el concepto de *cultura política* toma relevancia a partir de los años noventa, con autores como López (1993), quien la define en relación con los conocimientos, sentimientos, valores e imaginarios de los grupos sociales respecto al funcionamiento de la acción política en la sociedad.

1 Como ejemplo de la normatividad en educación mencionada a lo largo de este artículo, se encuentran la Ley General de Educación (1994); los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales y Constitución política y democracia* (1998); los *Estándares básicos de competencia de Ciencias Sociales y Competencias ciudadanas* (2006); la Ley 1620 y su Decreto 1965 de 2013; la Ley 1732 de 2014 y su Decreto 1038 de 2015; y el *Plan Decenal de Educación 2016-2026*.

2 Tesis presentada para optar al título de Magister en Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores.

La cultura política se ha abordado, además, en torno a la educación, donde se destacan los aportes de Martha Herrera y del grupo de investigación Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional, con definiciones que vinculan las prácticas y representaciones en torno al orden social, las relaciones de poder, las modalidades de participación de los grupos sociales, las jerarquías entre sujetos y las confrontaciones y conflictos históricamente desarrollados (Herrera y Pinilla, 2001). Desde esta perspectiva se ha configurado un campo investigativo que indaga por la relación entre cultura política, educación y escuela.

En este sentido, surge la pregunta por la manera en que se *forma*³ la cultura política. Autores como Cabrera (2010) y Herrera (2008) señalan que esta es producto de la experiencia histórica de los sujetos y grupos sociales, transmitida a través de la socialización política que se desarrolla en los diversos escenarios de interacción cotidiana, entre ellos la escuela, ya que, como expresan Henao y Álvarez (2015), "se transmite una concepción de la política y de la democracia, dándose un tipo de socialización política frente a las relaciones de autoridad y la inculcación de los valores ciudadanos" (p. 157).

Teniendo en cuenta que los procesos de socialización política guardan relación con el contexto histórico en el que se producen, Herrera (2008) presenta un recorrido de lo que ha sido la formación de cultura política en Colombia a través de distintos periodos y, desde allí, permite establecer relaciones entre los proyectos de ciudadano y las necesidades del contexto. En primer lugar, expone lo correspondiente a la educación cívica en el marco de la construcción del Estado nacional, que se desarrolla a lo largo del siglo XIX con los procesos de independencia en América Latina y la conformación de repúblicas. En este periodo se buscaba construir sociedades con regímenes políticos basados en la soberanía del

pueblo y la representación. Durante estos años tuvo fuerte incidencia la Iglesia católica y, en los primeros de la República, la formación de cultura política estuvo ligada a la instrucción cívica difundida mediante catecismos que, además de incluir elementos de urbanidad y educación moral, incorporaban aspectos relacionados con la iconografía nacional (bandera, himno y héroes) en pro de consolidar el sentido de pertenencia e identidad nacional. Este proceso se extendió casi hasta finales del siglo XIX, cuando la cultura política se vio marcada por la Regeneración. Durante esta, la formación ciudadana tomó como propósito el moldeamiento de hombres productivos que fueran, al mismo tiempo, devotos cristianos y servidores del Estado (Herrera, 2008, p. 6). El inicio del siglo XX estaría marcado por las disputas de poder, las diferencias ideológicas y las formas de gestionar los conflictos y comprender el disenso entre los partidos políticos tradicionales.

En segundo lugar, Herrera (2008) se centra en la educación cívica en el marco de los estudios sociales, instaurados a partir de los años treinta, periodo en el que el Estado, bajo la república liberal, buscó restar el control de la Iglesia católica sobre la educación. En 1933 se unificaron la geografía, la historia y la educación cívica bajo la denominación de *estudios sociales*, considerados saberes vinculados a la formación ciudadana, con lo cual se inició el perfilamiento de las ciencias sociales como espacio propicio para la reflexión en torno a dicha formación. Con la llegada del modelo de Escuela Nueva se enfatizó en la formación de sujetos más autónomos, buenos trabajadores y ciudadanos desde una visión laica; sin embargo, los cambios políticos del periodo incidieron en los propósitos de formación.

Durante la década de los cincuenta se vivieron procesos de recristianización del país por parte de los gobiernos conservadores y, ante el contexto de La Violencia, la socialización política se extendió desde los púlpitos a las calles, los partidos políticos tradicionales y los medios de comunicación, que promovieron el aniquilamiento del adversario, mientras que en las escuelas se acusó a algunos maestros de transmitir ideas contrarias al orden social. En las décadas posteriores (la etapa del Frente Nacional), las

3 Se asume el concepto de *formación* al hablar de cultura política, tal como lo proponen los autores que brindan el sustento conceptual del presente artículo. De manera complementaria, se comprende la formación, con base en lo planteado por Runge y Garcés (2011), como un "proceso de devenir y autorrealización constante" (p. 16). Desde esa óptica, el ser humano no nace determinado, sino que se transforma a lo largo de la vida. Esto es posible a partir de la *formabilidad* (*Bildsamkeit*), entendida básicamente como "la capacidad antropológica del hombre de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas" (p. 13).

disputas partidistas sobre la educación y los debates sobre las finalidades educativas perdieron importancia y dieron paso al discurso tecnocrático y a la visión de la educación en términos de capital humano, que supeditó la formación ciudadana a la formación productiva.

En tercer lugar, Herrera (2008) aborda la educación cívica orientada a la educación democrática, preocupación que resurgió en los años ochenta desde el proceso de reintegración curricular de las ciencias sociales. Herrera y Díaz (2002) mencionan, además, que durante este periodo se promovió la integración de prácticas democráticas y de derechos humanos, dado el contexto marcado por la descomposición política y social (narcotráfico, corrupción, conflicto armado). Entre los años ochenta y noventa, con los procesos de globalización económica, se hizo visible la incidencia de los organismos internacionales en las políticas públicas y, en términos de ciudadanía, se empezó a hablar de competencias vinculadas a las necesidades del mercado, medibles mediante estándares y pruebas masivas.

Finalmente, la autora resalta el hito que representa la Constitución de 1991 en la configuración de un nuevo proyecto de nación. En términos de la política pública en educación, esta incluye el propósito de consolidar una cultura política democrática como base de la legitimación política y de la cohesión social. Este propósito orientó la implementación, por parte del Ministerio de Educación, de diversos instrumentos para poner en marcha la educación democrática de manera sistemática. Entre ellos destacan los Proyectos Educativos Institucionales, el Manual de Convivencia y el gobierno escolar como mecanismos de participación de las comunidades educativas. Este proceso se desarrolló paralelamente a la estandarización mediante competencias (Herrera, 2008).

Con lo anterior, desde la perspectiva de Herrera (2008), es posible afirmar que, a lo largo de la historia de Colombia, se ha transitado por distintos propósitos en torno al proyecto de ciudadano, según las necesidades y características de cada momento histórico: desde la formación ligada a elementos como la urbanidad y la instrucción cívica moralizante —caracterizada por la fuerte incidencia de la Iglesia

católica en los inicios de la República—, pasando por la búsqueda de sujetos activos, productivos y buenos ciudadanos en el marco de la Escuela Nueva, hasta los aportes destinados a la construcción de ciudadanos aptos para el ejercicio democrático de los derechos, tolerantes, capaces de resolver sus conflictos de manera no violenta y constructores de paz, propios del periodo posterior a la promulgación de la Constitución de 1991 y, más recientemente, de los procesos de paz desarrollados en el país.

Cada uno de estos proyectos de ciudadano corresponde a características específicas de un tipo de cultura política que, según Quiroz (2010), se relaciona, además, con formas particulares de las corrientes pedagógicas y la enseñanza de las ciencias sociales y, por tanto, con una manera de ser maestro.

Así, se comprende que la formación de cultura política en la escuela colombiana está ligada a una historicidad en la que las necesidades del contexto han incidido de manera clara en el tipo de ciudadano que se pretende formar, en sus valores, en sus posibilidades de participación en el sistema político y en las acciones que de él se esperan en el marco de la democracia.

El maestro como sujeto de la formación

El sujeto maestro se ha configurado históricamente de la mano con los cambios en el contexto y en la institución escolar. Martínez (2016) plantea la configuración del maestro en Colombia a partir de cinco desplazamientos: la emergencia como sujeto público en la escuela (siglo XVIII), la aparición del método en la instrucción pública (primera mitad del siglo XIX), el maestro bajo el ministerio de la Iglesia (Regeneración), la irrupción del currículo y la evaluación como mecanismos para planificar y regular la acción educativa (orientados por la Misión Pedagógica Alemana en la segunda mitad del siglo XX) y el surgimiento del Movimiento Pedagógico (desde 1982 hasta la actualidad).

A partir de los planteamientos de Martínez (2016), se comprende que, a través de estos cinco desplazamientos, el maestro ha pasado por el examen de distintos criterios que *validan* su aptitud para ejercer

la labor de enseñanza: desde condiciones como la buena vida, la conducta intachable y la moral cristiana certificadas por curas, alcaldes, etc., hasta la demostración de idoneidad mediante la aplicación de mecanismos de planificación con los que se busca racionalizar la enseñanza y hacerla medible, eficaz y estandarizada —todo ello asociado a la función docente que se le atribuye en la actualidad—.

Desde esta perspectiva, el maestro se concibe como ejecutor, funcionario del Estado, con poca posibilidad de decisión sobre su propio ejercicio; cada vez más gestor y administrador, y menos enseñante. Es un sujeto de constante observación y de múltiples demandas (Martínez, 2016), lo que ha dado lugar al llamado *malestar docente*, elemento clave para comprender el papel del maestro contemporáneo. Según Esteve (1994, citado por Martínez *et al.*, 2015), este malestar se caracteriza por los efectos negativos que generan en los maestros las condiciones psicológicas y sociales bajo las cuales se ejerce la docencia. Para Vera (1998), citado por Martínez *et al.* (2015), se compone de tres aspectos: la identificación de las fuentes de malestar (potenciales desencadenantes cualitativamente diferentes), el malestar propiamente dicho (con diversas manifestaciones y alcances cuantitativamente distintos) y las consecuencias del malestar en las dinámicas de clase y en la calidad de la enseñanza.

Actualmente, la labor del maestro no solo está marcada por la función docente, sino por el desplazamiento del saber pedagógico (Henaó y Álvarez, 2015) y el constante cuestionamiento y examen de su competencia. Como menciona Méndez (2014), se culpa al maestro por los malos resultados en pruebas estandarizadas como Saber y Pisa, debido a señalamientos como que quienes acceden a esta carrera son los peores bachilleres, que son mal preparados en las instituciones de educación superior, obtienen los resultados más bajos en las pruebas Saber Pro, carecen de actualización, preparación y capacidad para enfrentar los desafíos actuales y se encuentran subvalorados frente a otras profesiones. Todo ello desprestigia su imagen⁴ y convierte al maestro en

un sujeto de múltiples observaciones y exigencias externas a su labor. Además, en el ejercicio cotidiano recae sobre él la *obligación* de suplir retos dados por el contexto, que van desde las carencias económicas y la falta de recursos en las instituciones educativas hasta el abandono y la precariedad en los cuidados de algunas familias hacia los jóvenes educandos (González, 2015).

Bajo este panorama, es importante propender por un análisis del maestro que trascienda su visión instrumental. Por ello, desde la perspectiva del trabajo de investigación que sustenta este artículo, se indagó por la labor del maestro desde su comprensión de la práctica pedagógica, entendida como un proceso complejo que va más allá del ejercicio de enseñanza, las actividades y las estrategias implementadas cotidianamente (Fandiño y Bermúdez, 2015).

En esta línea, se sitúa la práctica pedagógica a través de los cinco dominios propuestos por Barragán (2012):

1. Concepciones sobre la humanidad: visión de lo humano que posee el maestro.
2. Acciones que lo identifican como profesor: identidad en relación con su labor y acciones educativas.
3. Horizontes praxísticos y técnicos: manejo de técnicas de su saber pedagógico y su vínculo con fines individuales y sociales.
4. Teoría que sustenta sus acciones educativas: filosofía de la educación y pedagogía.
5. Conocimientos disciplinares: enseñanza de los saberes creados en los campos de estudio, para un fin social.

El maestro debe reflexionar sobre cada uno de estos dominios para constituir prácticas pertinentes según el contexto y "mirarse a sí mismo" para reelaborarlas de manera constante (Barragán, 2012).

informes para el mejoramiento de la calidad educativa —como la Fundación Compartir, con el documento *Tras la excelencia docente*— hasta medios de comunicación que difunden artículos a través de redes sociales y foros donde se generan miles de interacciones que opinan, tanto positiva como negativamente, sobre el ejercicio docente en la actualidad.

⁴ Según Méndez (2014), las críticas y exigencias a la labor del maestro se han formulado a través de diversos espacios: desde instituciones que generan

Metodología

El trabajo investigativo se realizó con un enfoque cualitativo, el cual, según lo plantean Rodríguez y Valdeoriola (2009), busca comprender el sentido y el significado que los sujetos que vivencian los fenómenos les otorgan, entendiendo la realidad como una elaboración construida por ellos. Por esta razón, el investigador se centra en acercarse a la manera en que los sujetos construyen el mundo.

Desde esta perspectiva, se llevó a cabo un estudio de caso entre febrero y abril de 2024 en una institución educativa distrital (IED) de la ciudad de Bogotá, que cuenta con tres sedes y presta servicio educativo a cerca de tres mil estudiantes. Se delimitó la población a los maestros de ciencias sociales de secundaria y media; nueve de ellos participaron de manera voluntaria mediante entrevistas semiestructuradas. Así, se configuró un muestreo por conveniencia entre los catorce maestros que conforman el área en estos niveles educativos.

Las entrevistas fueron codificadas y se elaboró una matriz de análisis inductivo-deductiva en la que se clasificaron fragmentos según subconjuntos de datos organizados en seis categorías descriptivas.

Con base en esto, se generaron conclusiones por entrevista y por categoría:

1. Conceptos de cultura política-escuela: definiciones construidas por los maestros.
2. Formación en derechos: aportes de la escuela y el maestro al reconocimiento y ejercicio de los derechos.
3. Mecanismos de formación: espacios, estrategias, técnicas, didáctica y lúdica que se implementan en los procesos escolares.
4. Convivencia: relación entre sujetos: maestro-estudiante y estudiante-estudiante.
5. Potencialidades, tensiones y retos: situaciones que caracterizan el ejercicio docente en la formación de cultura política: fortalezas que favorecen la práctica docente, conflictos o contradicciones que atraviesan y desafíos que identifican en su labor.
6. Lugar del maestro: posición, funciones y significados que el maestro asume en relación con su identidad profesional, su papel social y expectativas del contexto.

Figura 1.

Matriz de análisis inductivo-deductiva: papel del maestro de cs en la FCP. Conceptos sobre cultura política-escuela

E.1	Yo siento que la cultura política va muy en línea con lo que es la formación ciudadana, que es lo que le permite a los ciudadanos participar de la vida pública y privada, pues, de sus entornos, ¿no?, desde la familia hasta la escuela, a la universidad, la comunidad del barrio y demás. La cultura política es ese ser con el otro que permite participar en la toma de decisiones, en aportar los puntos de vista sobre situaciones, en reflexionar sobre diferentes contextos, para poder aportar desde sus saberes algún conocimiento o algunas acciones en pro de, tal vez, la mejora de su, por lo menos, de sus núcleos cercanos, cuando hablamos de una persona o un grupo de personas.
E.2	Yo entiendo por cultura política es como, digamos, que primero con el concepto de cultura, que es como esas tradiciones, como esos comportamientos, como esos valores, esos idearios que tienen las personas sobre lo que es el ejercicio del poder, que es la política, y, digamos, que es cómo va desarrollando un pueblo, a través del tiempo, esos comportamientos enfocados en la política, con esas ideas que vienen por su devenir histórico, por los hechos que han ocurrido, digamos, que pueden ser hechos memorables, hechos lamentables, historia de los anales, que es las vivencias del pueblo, y todo eso va configurando la forma en que ellos expresan el poder.
E.3	Me centro más que todo en la cuestión temática, ¿no?, que me corresponde por cada una de mis de mis asignaturas; que uno de los objetivos centrales en cada una de mis clases sea la formación política... es más un elemento inserto que un elemento explícito. Entonces, digamos que yo eso de entenderlo como cultura política... pues yo lo entendería, yo lo entendería básicamente. La, la... un punto de vista crítico frente a la sociedad, básicamente, y que en el colegio, pues, tendría como primicia, o no como como objetivo más urgente, el de enfocarse en en en la necesidad de la protección de los derechos y en la promoción de los deberes en el colegio.

E.4	La cultura política, pues, realmente comprende en cómo todos esos valores, esos hábitos, esas costumbres que traen los muchachos de casa y, lógicamente, aquí, pues, se sigue transformando esa noción, a través de los medios de comunicación, con la educación que reciben en los colegios... y, pero, inicialmente viene de casa su cultura política... la reciben inicialmente desde casa.
E.5	Yo creo que hay una cosa que sí es importante que lo diferenciar entre, entre lo político y la política. Sí, entonces, lo político es una noción que tiene que ver con la vida cotidiana. Sí, es como tú tienes una dentro de tus dimensiones, como ser humano, cómo te relacionas con las otras personas, cómo te relacionas con lo que te rodea, con el entorno, con las situaciones, con los modelos políticos. Sí, pero en tu vida cotidiana sí es como el ser humano interactúa dentro de su subjetividad. Sí, como construcción psicológica de la persona. Cómo entra a esa socialización y a esas, como a esas esferas sociales. Sí, como hay esa interacción, en esa interacción aparece lo político más como vinculado a esta, esas relaciones cotidianas con el ser humano. La política ya tiene que ver con la estructura. Sí, la política, ya como una estructura de cómo, de de gobernabilidad, de poder; claro, en lo político también hay ejercicios de poder, pero más insertado en la vida cotidiana de las de las personas. Entonces, en la manera como es ciudadano, en la manera como se comportan el transporte público, esto sería lo político, sí; en la manera cómo participa en su propia comunidad, diferente, por ejemplo, a entender esa estructura, la estructura política. Entonces, que las ramas del poder público, eso ya es la política, los partidos políticos...
E.6	Yo creo que es la manera mediante la cual nosotros, pues, nos movemos todos los días, ¿no? Eso es, es una cuestión amplia, pero sí es la posición que tenemos, y una posición crítica que tenemos frente a lo cotidiano que vemos, que esa cantidad de información que vamos a digerir ya personalmente. Lo es de cómo nosotros hilamos y construimos nuestros conceptos frente a la cotidianidad y a lo que viene siendo toda la práctica que viene, como desde allá, desde el quehacer político de los políticos del Gobierno, y cómo nos afecta a nosotros.
E.1	Creo que la base de la cultura política es la educación en derechos humanos. Esa es la base de donde parte la formación ciudadana, la memoria, la historia, todo. Siento que la base de esa cultura política es la educación en derechos humanos, que no es lo mismo decir que, que conozca los derechos humanos simplemente, porque la EDH tiene un sentido y un objetivo, y es formar al sujeto en esa posición crítica en la que asume los derechos, no de forma histórica, sino en la acción, también, de esos derechos.
E.2	Desde las Ciencias Sociales, digámoslo así, que un poco lo de la historia, tal vez la historia universal y la historia de Colombia. Pero también los pormenores que se explican de economía, de política, las formas en que se han gobernado los seres humanos a través del tiempo. Pero algo muy importante también es los conceptos y las ideas sobre cómo ejercer el poder.
E.3	Desafortunadamente no es el espacio por excelencia para esa formación, desafortunadamente. Pero claro que aporta. Digamos que tiene como los espacios y tiene los, la, la, la, y como que la la comunidad es la apropiada, pues, para para enfocarse en lo que tú eres, en lo que los demás son y en qué..., en qué somos diferentes y en qué todos somos iguales. La Comunidad ayuda, ayuda a que eso se... no, no sabemos si se fortalezca, pero ayuda a que, a recalcarlo, por lo menos.
E.4	En ética, por ejemplo, ahorita que estamos trabajando las nociones de Estado, la noción de democracia, cómo está formado el Estado, quiénes lo integran, las ramas del poder público... ¿para qué? Pues para que los muchachos entiendan un poco más cómo es que se maneja en la política en el país.
E.5	Y se establece, pues, en relación de cómo yo, como individuo, en mi subjetividad política, es decir, dentro de mi postura política, cierto, cómo establezco yo mi relación con el ser ciudadano, o sea, como el concepto de ciudadano y el concepto de la democracia.
E.6	Aquí se han dado unas discusiones muy interesantes y uno, a veces, eh, cree que que está muy equivocado, de que los niños no tienen, de pronto, un tipo de Cultura política, o de que los niños, frente a la política, no asumen una posición. Y cuando llega uno y empieza a indagar, hasta con los más pequeñitos, se da cuenta que ya los niños están adquiriendo mentalidades frente al, al, al, a la cultura política, al quehacer político... de lo que escuchan, de lo que los bombardean, pero desde las ideas o desde lo que manejan, lo, en las casas.

Concepto de cultura política	E.1	Vinculado a la relación con los otros en los diversos escenarios en los que interactúan cotidianamente, el ejercicio de la ciudadanía, la toma de decisiones y la vivencia de los derechos humanos.
	E.2	Definido en relación con ideas, valores y comportamientos sobre la política, entendida como ejercicio de poder y del gobierno a través del tiempo (son históricamente construidos). Énfasis en los conocimientos como base para la participación efectiva en la democracia y la comprensión de los fenómenos sociales. Una cultura política "adecuada" se adquiere en la escuela, pero la cultura política en sí está permeada por escenarios como la calle (lucha social).
	E.3	Punto de vista crítico frente a la sociedad. Énfasis en los conocimientos, perspectiva histórica para "formar ciudadanos", observación negativa en cuanto al vínculo con derechos.
	E.4	Valores, hábitos, costumbres. Viene de casa. Conocimientos en torno al gobierno y funcionamiento del Estado. Se relaciona con el derecho a elegir y ser elegidos (voto).
	E.5	Diferenciación entre la política (gobierno) y lo político (vida cotidiana); se entienden ambos como componentes de la cultura política. Se relaciona con la subjetividad y la construcción que realiza el individuo frente a la ciudadanía. Conocimientos para interactuar con el otro/a, sistema de valores (ética, moral y marcos sociales que limitan la convivencia), cúmulo de conocimientos, valores, creencias, emociones y sentimientos, actitudes y predisposiciones ante la política. Influenciada por los medios de comunicación (construcción de opinión). La cultura política atraviesa toda la vida del individuo. Vínculo con el cuerpo.
	E.6	Posición crítica que se tiene frente a lo cotidiano (toma de decisiones) y al quehacer político a nivel de gobierno. Marco de interacción. Las ideas frente a lo político se adquieren desde los primeros años. Relación directa con la formación ciudadana. Es diferente del adoctrinamiento.
Relación entre escuela y cultura política	E.1	La escuela como espacio político-politizado, escenario en el que se forma la cultura política, aun desde posturas que la rechazan.
	E.2	Escuela como primer formador de la cultura política, en contraposición a lo que viene de la familia. Espacio donde se imparten conocimientos relacionados con Constitución, leyes, historia, participación, derechos, básicos para el ejercicio de la ciudadanía, poco conocidos en otras esferas.
	E.3	Escuela como espacio de formación, aunque no preferente.
	E.4	La escuela transforma lo que proviene de la casa, se cruza con lo que difunden los medios de comunicación. Posibilita el desarrollo de autonomía en la toma de decisiones, a través de espacios de participación como el gobierno escolar y en la concertación en clase.
	E.5	Espacio de acción política, construcción de posiciones y formación desde la interacción con el otro en la cotidianidad.
	E.6	Espacio de formación donde convergen ideas políticas, tanto de los estudiantes (provenientes de casa y medios) como del maestro (sujeto político que interactúa en esferas como el sindicato). En el aula se contrastan visiones.

Nota: la tabla representa un fragmento de la matriz realizada para analizar las entrevistas en el proceso de investigación.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en el proceso de análisis se realizó una triangulación entre los hallazgos de las entrevistas, las categorías de investigación y la revisión documental, que incluye además la normatividad legal relacionada con la formación ciudadana y política en la actualidad.

Resultados y discusión

¿Qué es para los maestros la cultura política?

Distintos aspectos permiten acercarse a la comprensión que tienen los maestros respecto de su papel en

la formación de la cultura política de sus estudiantes. Uno de ellos es la manera como definen el concepto de cultura política, definición que, a su vez, incide en la forma en que estructuran sus prácticas formativas.

Se evidenció que no existe una visión uniforme. Algunos maestros presentan definiciones cercanas a la *cultura cívica* que, según Herrera *et al.* (2005), fue planteada por Almond y Verba (1963), en la cual predomina el ejercicio electoral como punto principal e incluso único de la democracia:

Los espacios para elegir a sus representantes a través del voto y que debe ser el estudiante muy consciente, muy

responsable, muy libre cuando va a dar su voto... en estos diferentes mecanismos que le permiten al muchacho... ejercer políticamente. (E.4DMC031224)⁵

Otros maestros presentan comprensiones próximas a lo propuesto por Herrera y Pinilla (2001), que incorporan elementos como las relaciones y jerarquías que se establecen al interior de las instituciones educativas y la manera en que estas socializan a los estudiantes respecto a su lugar y posibilidades de actuación en el sistema: "Es esa formación de valores que me permiten a mí comprender el impacto social que yo tengo a partir de la toma de decisiones y de autodeterminación como sujeto..." (E.8DMC032224).

Es importante mencionar que, entre los maestros cuya perspectiva se acerca a la cultura cívica, se encontró una valoración mayormente positiva de mecanismos como el gobierno escolar para la formación de cultura política. En contraste, los maestros que se alejan de esta comprensión formularon críticas relacionadas con las limitaciones del ejercicio concreto que se desarrolla en las escuelas y su alcance frente a lo que significa la democracia más allá del voto.

También se resalta, en el discurso de los maestros, la importancia del aprendizaje de los conocimientos necesarios para participar en el sistema democrático. Se reconoce el valor de "respaldar con el punto de vista histórico. Tampoco podemos esperar formar ciudadanos acéfalos, ahistóricos" (E.3DMC030824) y el trabajo en torno a "las nociones de Estado, de democracia, cómo está formado el Estado, quienes lo integran, las ramas del poder público para que los muchachos entiendan un poco más cómo es que se maneja en la política en el país" (E.4DMC031224). Asimismo, otro maestro expresa que esta formación "hace que cuando ya las personas sean ciudadanos, tengan por lo menos una pizca de lo que va a ser el mundo político en el país también" (E.2DMC030824).

Estos elementos aluden a la dimensión cognitiva de la cultura política, tal como fue propuesta por Almond y Verba (1963), quienes, como lo exponen Herrera *et al.* (2005), hablan también de dimensiones afectiva y evaluativa, las cuales tuvieron menor

relevancia en la investigación y se asociaron principalmente a la participación de estudiantes de la IED en actos de protesta y manifestación en las inmediaciones de la localidad durante el estallido social de 2021. Dichas experiencias, junto con la observación cotidiana de las condiciones sociales en las que viven, han incidido en la construcción de su cultura política. De este modo, se comprende que la dimensión cognitiva estaría asumiéndose como responsabilidad de la escuela, mientras que las dimensiones afectiva y evaluativa se verían más influidas por otros escenarios de socialización.

¿Cómo se forma la cultura política en el escenario escolar?

La escuela es uno de los escenarios que aporta a la formación de la cultura política, al ser un espacio en el que convergen ideas, comportamientos y puntos de vista elaborados en los distintos ámbitos de interacción cotidiana de los sujetos. Desde esta perspectiva, los maestros de la IED identifican la incidencia de los escenarios de socialización política no escolares, concediéndole así a la escuela un lugar más o menos importante dentro de sus posibilidades formativas.

De esta manera, algunos maestros consideran que instituciones como la familia, los medios de comunicación e incluso los grupos de pares ejercen mayor influencia sobre la cultura política que construyen los estudiantes. No obstante, la escuela sigue siendo relevante, principalmente como un espacio de contrastación:

Desafortunadamente no es el espacio por excelencia para esa formación, desafortunadamente. Pero claro que aporta. (E.3DMC030824)

Más que la formación política en el contexto de la escuela, se da en el hogar, pero aquí vienen es a contrastar, a contrastar otro tipo de pensamiento. (E.6DMC031824)

En el discurso de los maestros también se alude a que las instituciones tradicionalmente encargadas de la formación de la cultura política (escuela, familia e Iglesia) se encuentran actualmente cuestionadas y en crisis. Esto hace que los sujetos opten por otros referentes —como las redes sociales o los grupos de pares—, que les brindan información desde la cual construyen posturas frente a la política.

⁵ En este artículo se presentan fragmentos de las entrevistas realizadas a los maestros. Estas se referencian mediante un código distintivo compuesto por el número de entrevista, las iniciales de la institución y la fecha de realización.

Asimismo, se encontraron visiones que indican que la escuela tiene el papel de corregir o transformar lo aprendido en otros espacios, pues solo ella posee un propósito formativo definido en torno a la construcción de ciudadanía:

Casi todos los conocimientos sobre la Constitución, sobre las leyes, sobre la historia del país, sobre lo que ha ocurrido, sobre los hechos políticos, se dan en la escuela. La participación política, el derecho al voto, los derechos humanos, todo eso se ve en la escuela [...]. En Colombia es muy complicado que las familias, digamos, que desarrollen ese comportamiento político, muy pocas personas más; digamos que de las clases menos favorecidas comprenden lo que es el actuar político. (E.2DMC030824)

Con lo anterior, se sostiene que las elaboraciones del escenario escolar pueden incluso entrar en tensión con lo aprendido en otros espacios de socialización.

El proceso formativo en la escuela se desarrolla a través de distintos mecanismos que, según los maestros de la IED, dependen tanto del orden institucional como de las prácticas de aula. A nivel institucional, se distinguen fundamentalmente dos mecanismos: el gobierno escolar y las cátedras o asignaturas.

Respecto del primero, algunos maestros lo consideran propicio para la formación de cultura política, entendida principalmente desde una visión restringida de la democracia, centrada en el ejercicio del voto. Por otro lado, algunos señalan que la conformación del gobierno escolar se lleva a cabo en las instituciones como "un proceso utilitario, o sea, mientras es la necesidad del colegio se eligen a ciertos candidatos, pero en realidad no tienen poder efectivo" (E.2DMC030824), lo que impide que trascienda en la formación de cultura política. Sin embargo, otros docentes consideran que, bien implementado, puede aportar en este proceso:

Hay un mecanismo interesante y es la existencia de los gobiernos escolares. Es un escenario que bien trabajado y ahí es donde te tengo que decir, pues es terrible porque no se trabaja... Solo se hace en la mayoría de los colegios, se hace es como el *checklist* de cumplir con lo que piden de las elecciones a principio de año y ya, pero siento que cuando se entiende la función del gobierno escolar... y se hace el gobierno escolar como una escuela de participación política, como una escuela de formación política

para los chicos, ese escenario es un punto increíble y que ya se tiene instalado en los colegios por obligatoriedad de la norma y uno ya puede partir de ahí como para empezar a movilizar esa formación en cultura política. (E.1DMC030724)

En cuanto a las cátedras o asignaturas, los maestros expresan que en estas se propende por la formación de cultura política, con especial relevancia de los contenidos trabajados en ética y en cátedra para la paz. No obstante, lamentan que estas asignaturas suelen considerarse menos importantes que otras: "Lo que uno llama a veces como las ciencias básicas, no, ¡súper importantes!, pero cuando uno va a sociales [...] y a clase ética muchas veces la ven como relleno" (E.7DMC032024).

También se destacan los contenidos trabajados en media en el área de ciencias políticas y económicas, aunque se reconoce que la atomización del área en distintas asignaturas y la baja intensidad horaria (una hora semanal) dificultan la profundidad y el alcance formativo.

Los maestros aclaran, sin embargo, que si bien los espacios académicos son importantes en la formación de cultura política, no son los únicos. Esta se forma también en la interacción cotidiana de los sujetos: "Al ser sujetos políticos y ser sujetos sociales, toda esta incidencia de los valores no se desvincula de ninguna de las áreas" (E.8DMC032224).

En cuanto a los mecanismos implementados en el aula, se evidenció la autonomía con que cada maestro establece sus prácticas. Cada docente lidera distintos proyectos, estrategias y actividades según su concepción del ejercicio docente. En este sentido, se resalta la importancia de constituir prácticas pedagógicas situadas en el contexto: "Es importante estar como al tanto de qué es lo que sucede con los chicos, qué es lo que sucede con su contexto para poder hacer prácticas pedagógicas pertinentes" (E.5DMC031224). Estas prácticas permiten acercarse a los intereses de los estudiantes, motivar su participación y favorecer la conceptualización:

Por ejemplo, les digo: bueno, vamos a hablar de las barras bravas y vamos a trabajar las barras bravas. O vamos a ir a buscar... *Sí, entonces*: ah, bueno, esto lo estudia la sociología. [...] Esto... vea, su papá, ¿en qué

trabaja?, ¿cómo consigue la plata?, ¿cómo?, sí, ¿cuántas horas trabaja?, ¿a qué se dedica?... Ah, esto es economía. (E.6DMC031824)

Así, los maestros ponen en marcha estrategias en las que entran también sus concepciones sobre el ejercicio docente, el conocimiento, el aprendizaje y su propio posicionamiento como sujetos políticos, por lo cual, se encuentra la implementación de debates, estudios de caso, lectura del Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022), talleres para el manejo de emociones, etc.

En cuanto a los proyectos pedagógicos, son válidos los mismos elementos respecto a la práctica situada, pero se reconoce que, al ser actividades de largo aliento, requieren recursos, mayor disposición y esfuerzo. Estos factores suelen verse limitados por las demás actividades que se desarrollan en el espacio escolar, relacionadas con lo que Martínez (2016) denomina *función docente*. Además, suelen ser iniciativas individuales por falta de tiempo para el trabajo mancomunado.

Así, aunque en la escuela existen diversos mecanismos formativos, todos ellos enfrentan limitaciones que se configuran como retos para la formación de la cultura política.

¿Qué pasa con los sujetos de la formación?

Desde una perspectiva amplia de la comprensión de la cultura política, se incluye la manera como se relacionan los sujetos, ya que estas relaciones se encuentran mediadas por el poder y, en el caso de la escuela, la organización jerárquica socializa de manera tácita a los estudiantes en las estructuras sociales que caracterizan, entre otros aspectos, al sistema político.

Respecto de la relación maestro-estudiante, se señala cómo la persistencia de relaciones asimétricas posee como trasfondo una comprensión de la autoridad vinculada al autoritarismo, que no beneficia la formación de una cultura política democrática: "Uno de los problemas que pasa en la escuela, por ejemplo, es que siguen persistiendo dispositivos y actitudes jerarquizados donde se violentan a los estudiantes, donde no se reconocen como pares" (E.1DMC030724). Por ello, se hace necesario propender por

la transformación de las relaciones en el espacio escolar, ya que incluso la normatividad legal alude a la relación maestro-estudiante desde la horizontalidad en el marco de la formación democrática, con el fin de promover la participación mediante el diálogo, la deliberación, la resolución de conflictos y el respeto por la dignidad humana.

En cuanto a la relación estudiante-estudiante, los maestros señalaron que en la IED predominan los medios violentos, aprendidos del contexto circundante, en el cual las instituciones carecen de legitimidad y la violencia se constituye en un mecanismo de defensa, imposición e incluso adquisición de derechos: "Tristemente son chicos que están acostumbrados a violentarse, sí a maltratarse" (E.1DMC030724). Esta forma de relacionarse hace parte, además, de la cultura política que históricamente se ha constituido en Colombia. Su transformación es un reto para los maestros, quienes buscan promover en los estudiantes aprendizajes de modos no violentos de gestionar los conflictos, ejercer sus derechos y constituirse como sujetos en el marco de los derechos humanos. Todo ello evidencia la gran deuda histórica que la escuela posee con la sociedad.

A pesar de lo anterior, en lo que concierne a la formación en derechos se encontraron visiones disímiles: algunos maestros afirman que en la escuela realmente no se produce dicha formación; otros sostienen que el exceso de derechos que poseen actualmente los estudiantes ha incidido de manera negativa en los procesos formativos:

Una formación en derecho a la vida, en derecho a la igualdad, en derecho a la formación de un criterio propio maduro. Todo eso está un poquito opacado por la preeminencia que se le da al libre desarrollo, o más bien deberíamos entenderlo como de libre desarrollo del ego. (E.3DMC030824)

Desde esta perspectiva, varios maestros expresaron que, en la IED, existe un fuerte sentido de individualidad en el que cada sujeto *lucha* por sus propios intereses, lo que ha afectado el sentido y los lazos comunitarios. Sin estos, no es posible hablar de política. Esto obliga a los maestros a plantear nuevos cuestionamientos y procesos formativos:

Si yo quiero una cultura política, en donde haya solidaridad, en donde haya reconocimiento, donde haya respeto, donde hay una revaloración por la vida, es necesario que ellos empiecen a darse cuenta de la importancia de trabajar juntos y de armar comunidad. (E.5DMC031224)

De esta manera, en términos de las relaciones entre los sujetos de la formación, se evidencia su complejidad y la necesidad de trabajar sobre ellas como parte fundamental de la construcción de una cultura política democrática.⁶

El maestro y la práctica pedagógica

Al indagar por su práctica pedagógica, los maestros, si bien la comprenden como un elemento complejo, la relacionan en primera medida con las estrategias y actividades que se expusieron en los mecanismos de formación. Estos elementos corresponden al dominio técnico y praxístico según lo propuesto por Barragán (2012), lo cual sugiere en los maestros una visión limitada, e incluso instrumental, de la práctica pedagógica. Sin embargo, a través de su discurso emergieron aspectos vinculados con otros dominios, entre los cuales es importante destacar el vínculo entre las estrategias y actividades y el componente disciplinar, que, en el caso de la cultura política, se remite a las formas de gobierno, los mecanismos de participación, la teoría del Estado, etc.

También se evidenció el dominio de las concepciones sobre la humanidad, apreciable en los posicionamientos éticos y políticos desde los cuales los maestros definen su labor —por ejemplo, el compromiso social del maestro y la relación entre este y la formación humanística de las ciencias sociales— y en el lugar que asignan a su propia función dentro de los procesos formativos. Esto, a su vez, se relaciona con el dominio de las acciones que lo identifican como profesor.

Respecto de este último dominio, resulta especialmente relevante su vínculo con la formación de

cultura política, pues incide en la manera como los maestros entienden su relación con los estudiantes y definen el lugar que estos deben ocupar en el aprendizaje, en la construcción del conocimiento y, por tanto, en la metodología de las clases. Tales aspectos contribuyen, a través del currículo oculto, a socializar jerarquías, visiones de autoridad, relaciones de poder y modos de funcionamiento del sistema (Giroux y Penna, 1990).

En cuanto al dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas, este no se menciona de manera explícita en la mayoría de los casos. No obstante, los maestros señalaron que su práctica de aula suele estar orientada principalmente por su experiencia y conocimiento del contexto.

Potencialidades, tensiones y retos

En cuanto a las potencialidades, los maestros de la IED conciben su ejercicio en términos de las posibilidades de agenciamiento en la formación y de la comprensión de la escuela como un escenario de convergencia en el que se ponen en contraste diversas visiones sobre la política y lo político. Desde allí se generan aportes para la construcción de posturas críticas sobre la sociedad. Estos aspectos se impulsan mediante los mecanismos a nivel de aula, tanto en la cotidianidad como en los proyectos desarrollados por los maestros, quienes valoran positivamente la disposición hacia el reconocimiento del contexto y su integración en las prácticas, a partir del interés de los estudiantes y de las acciones políticas que se evidencian en las intermediaciones de la IED, las cuales motivan a los jóvenes a cuestionar su realidad.

Los maestros señalaron también, como potencialidad, el interés de algunos estudiantes por la defensa de sus derechos. Esto se manifiesta no solo en la participación que han tenido en las manifestaciones y vías de hecho que se presentan en la localidad, sino también en la institución educativa, donde a veces buscan apoyo para comprender procedimientos y expresar sus necesidades o inconformidades: "Muchos de los representantes se han empoderado y se están aliando, como con los estudiantes" (E.7DMC032024).

Además de las potencialidades, se identifican tensiones y retos para lograr que los procesos de

⁶ La cultura política democrática es una de las formas que puede asumir la cultura política de un determinado espacio y hacia la cual se busca propender según la normatividad educativa vigente en Colombia. Sin embargo, pueden existir otros tipos de cultura política según las características de los distintos regímenes de gobierno y el tipo de ciudadano que corresponde a cada uno.

formación de la cultura política tengan mayor incidencia en los propósitos formativos de la institución. Uno de los principales retos es la naturalización de la violencia existente en el contexto de la IED, la cual se relaciona con las características de la cultura política colombiana. Según Sánchez (1999), citado por Herrera *et al.* (2001), en Colombia la violencia se legitima como forma de enfrentar conflictos y defender derechos.

El predominio de la violencia incide en las posibilidades de abordar determinadas temáticas, por ejemplo, la memoria histórica y el conflicto armado:

Si yo no valoro la vida y estoy leyendo testimonios de cómo masacraron a una comunidad... todo se va a quedar en el amarillismo y se va a quedar en el morbo, que fue lo que me pasó... pero, ¿cómo así? ¡jugaron fútbol con las cabezas! Uy, venga profe, pero, o sea, hay un morbo... Porque la naturalización de la violencia que nosotros tenemos es brutal, o sea, no solo los chicos sino Colombia, o sea, por todo, la historia que hemos llevado, nuestra memoria... (E.5DMC031224)

En tal medida, se configuran como retos transformar la mirada sobre la violencia y cuestionar y resignificar la cultura política para construir una sociedad democrática y en paz —una en la que prime la dignidad humana—. Sin embargo, el cumplimiento de estos propósitos entra en tensión con las violencias estructurales que han sido aprendidas por la comunidad y que muchas veces se asumen como la única forma de vivir con el otro. Estas también llegan a afectar de manera directa los proyectos encabezados por los maestros: "Nos ganamos una amenaza con ese trabajo, desafortunadamente, los chicos por allá preguntaron, hicieron y entonces amenazaron a unos pelados por el lado, por una zona rural, por estar preguntando de más" (E.5DMC031224). Estas situaciones también ponen en tensión el compromiso de los maestros con los procesos formativos, pues, ante la posibilidad de amenazas a la seguridad propia o de los estudiantes, se opta por actividades de menor riesgo e impacto.

El compromiso del maestro es un factor determinante en los procesos de formación, pero varía según la manera en que cada uno comprende su labor:

Muchos profes están en una zona de confort, en la que saben que no tienen que hacer más. Y así está bien. (E.1DMC030724)

Yo creo que afortunadamente mis colegas de sociales han sido muy conscientes de la responsabilidad que tenemos al estar ahí, responsabilidad social. (E.5DMC031224)

Asimismo, aunque muchos maestros, desde sus propias posturas, asumen proyectos e iniciativas con el fin de impactar la realidad de sus estudiantes, esto implica mayor dedicación de tiempo. Surge así una tensión entre la carga laboral y el interés por desarrollar prácticas pedagógicas o proyectos innovadores. Los espacios institucionales de planeación pedagógica resultan insuficientes, lo que obliga a los maestros a sacrificar tiempo personal si desean comprometerse con estas iniciativas. Sumado a ello, se encuentra la proliferación de tareas de tipo administrativo incluidas en la función docente (Martínez, 2016), que día a día se exacerbaban en las instituciones y limitan aún más el tiempo que el maestro puede emplear en la planeación, así como en el trabajo mancomunado. Este hecho, a su vez, genera el "malestar docente" (Martínez, 2016), caracterizado por el desgaste y cansancio de los maestros, que se aumenta, además, ante la continua gestión de situaciones convivenciales que se presentan al interior de la escuela.

Por otra parte, los maestros de ciencias sociales evidenciaron una tensión significativa respecto del compromiso de sus colegas con la formación en cultura política: "Los profesores dicen algo que es tenaz, y es que la política no les interesa... Y si la política no les interesa a ellos como sujetos políticos ¿qué están haciendo? Están generando un tipo de sujeto político irreflexivo" (E.1DMC030724). Desde esta perspectiva, afirman que muchos maestros de otras áreas consideran que la formación de cultura política no les corresponde. Este hecho acarrea efectos negativos en los procesos formativos si se acepta que la cultura política no solo se forma en ciencias sociales, sino de manera transversal en los distintos espacios en los que los estudiantes interactúan. Por lo tanto, su vinculación efectiva es un reto y una responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa. Finalmente, también se identifica como

reto el cambio en las estructuras de relacionamiento maestro-estudiante, ya que la democratización de estas relaciones por parte de algunos maestros aún se interpreta como pérdida de autoridad.

El maestro de ciencias sociales

A los maestros de ciencias sociales se les ha otorgado un lugar preeminente en la formación de cultura política, entre otras razones, por el vínculo temático de su área:

Estudiar esta carrera nos dota de unas obligaciones que supuestamente el resto de profesores no debe tener muy en cuenta para su ejercicio profesional. Entonces sí, desde ese punto de vista... somos mirados como personas para ese tipo de ejercicio. (E.3DMC030824)

Asimismo:

¿Que tenemos más responsabilidad? Claro que sí. ¿Por qué? Porque tenemos el conocimiento de base, tenemos el conocimiento, digamos que nosotros, como científicos sociales sabemos y eso nos permite tener una visión, tenemos una postura política clara. (E.5DMC031224)

En este sentido, la formación de cultura política se convierte en una responsabilidad para los maestros de ciencias sociales, asumida no solo por la naturaleza propia del área, sino también por el compromiso social y político que muchos de ellos reconocen en su labor. Se trata menos de una carga impuesta que de una tarea vinculada con la proyección social y comunitaria del ser maestro.

Pese a que este compromiso se asume positivamente, es importante enfatizar que los maestros insisten en que no se trata de una labor exclusiva de su área. Por el contrario, consideran que debe involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa. Esta expectativa, sin embargo, enfrenta importantes obstáculos: la persistencia de estereotipos negativos sobre la política entre algunos maestros; la delegación de la responsabilidad de formar ciudadanos únicamente al área de ciencias sociales; la baja disponibilidad de tiempo para crear proyectos conjuntos; y la saturación de actividades que caracterizan la cotidianidad escolar, todo lo cual dificulta la integración efectiva del trabajo.

En línea con lo anterior, la comprensión de la escuela y del maestro desde una función *cuidadora*, más que académica, y las limitaciones propias del contexto (González, 2015), también obstaculizan la participación de los padres de familia en los procesos formativos:

Todos estamos metidos en una rutina. Tanto estudiantes, papás, docentes, directivas, creemos que ya cumplimos con el mandado. Ya elegimos. ¡Listo! *Y ahí se coarta ese proceso de participación [...]*. Tanto la comunidad educativa, sí, como los estudiantes y papás, les cuesta entender que esto puede ser un centro de aprendizaje. (E.3DMC030824)

Con todo lo anterior, se comprende que el establecimiento de un vínculo efectivo de la comunidad educativa con los procesos de formación es una necesidad y un desafío permanente, al cual los maestros de ciencias sociales intentan sobreponerse día a día.

Conclusiones

La escuela aporta a la formación de cultura política y la labor del maestro resulta fundamental para orientar las distintas acciones pedagógicas hacia el alcance de los propósitos formativos. En el caso de la IED en la que se desarrolló la investigación, se indagó por diversos aspectos relacionados con dicha formación, entre ellos la comprensión del concepto de *cultura política*, que no resulta homogénea, pues coexisten visiones que van desde su vínculo con la participación en procesos electorales hasta la incidencia de las relaciones de poder en la interacción cotidiana de los sujetos. Estos puntos de vista influyen en los mecanismos que los maestros deciden implementar para la formación y en el alcance que atribuyen a esos mecanismos.

Los maestros realizan valoraciones sobre el alcance de la escuela en comparación con otros escenarios de socialización política, otorgándole un lugar variable. Coinciden, sin embargo, en que la institución escolar debe participar en la formación de cultura política y configurarse como un espacio para contrastar las ideas que provienen de otros entornos.

En relación con el vínculo entre la práctica pedagógica y la formación de cultura política, se

evidencia que los maestros tienden a asociar la práctica principalmente con las estrategias y actividades desarrolladas en el aula, lo que configura una visión limitada de esta. Asimismo, se resaltan las relaciones entre los sujetos de la formación, lo que evidencia la necesidad de construir relaciones más democráticas que permitan la participación estudiantil y su empoderamiento en las distintas instancias de la institución. En el caso del modo de relacionarse de los estudiantes, surge la necesidad de propender por el aprendizaje de maneras no violentas de resolver conflictos y defender derechos. Desde esta perspectiva, uno de los grandes retos para la formación de la cultura política en la IED es la transformación de las miradas sobre la violencia, arraigadas no solo en la cultura escolar sino también en la sociedad colombiana. Se trata de reconstruir los lazos entre los miembros de la comunidad educativa, propósito que, sin duda, presenta múltiples obstáculos.

Entre los retos y tensiones aparece también el compromiso del maestro, el cual se ve afectado por su carga laboral, por las imposiciones de la función docente que inciden en su dedicación a los procesos pedagógicos y didácticos, por la resistencia de algunos docentes a transformar sus prácticas, al trabajo mancomunado y a pensar la formación de cultura política como una tarea de todos. No obstante, los maestros de ciencias sociales de secundaria y media de la IED manifiestan su voluntad de sobreponerse a las dificultades para apoyar a sus estudiantes y contribuir a la construcción de una sociedad democrática y en paz. Para ello, se requiere fortalecer su labor a través de la reflexión sobre la práctica pedagógica.

Referencias

- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. Barragán, A. Gamboa y J. Urbina (comps.), *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas* (pp. 19-38). Universidad Francisco de Paula Santander.
- Cabrera, M. (2010). La investigación histórica y el concepto de cultura política. En M. Ledesma y M. Sierra (eds.), *Culturas políticas: teoría e historia*. Institución Fernando el Católico.
- Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. Páez (comp.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 29-53). Ediciones Unisalle.
- Gambasica, C. (2020). *Escuela y formación de la cultura política. Acercamiento desde el análisis documental (2015-2019)* [tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11924>
- Giroux, H. y Penna, N. (1990). Educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto. En H. Giroux (autor), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 63-86). Paidós.
- González, I. (2015). La incomodidad de ser maestro en Colombia. *Nodos y Nudos*, (38), 85-91. <https://doi.org/10.17227/01224328.4323>
- Henao, F. y Álvarez, M. (2015). La formación en cultura política en el contexto histórico colombiano. *Historia y Espacio*, (45), 147-172. <https://doi.org/10.25100/hye.v11i45.1194>
- Herrera, M. (2008). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios* (ponencia). Seminario Formación y Ciudadanía Política en Colombia: Un Reto que no Da Espera, Fundación Presencia, 24 de abril de 2008, Bogotá.
- Herrera, M. y Pinilla, A. (2001). Cultura política en el contexto educativo. *Revista Foro*, (43), 70-80.
- Herrera, M., Pinilla, A. e Infante, R. (2001). Conflicto educativo y cultura política en Colombia. *Revista Nómadas*, (15), 40-49. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117927004.pdf>
- Herrera, M. y Díaz, C. (2002). Cultura política, proyecto de nación y educación en Colombia. En M. Castro (coord.), *Visiones latinoamericanas: educación, política y cultura* (pp. 125-153). Plaza y Valdés.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- López, F. (1993). Tradiciones de cultura política en el siglo xx. En M. Cárdenas (comp.), *Modernidad y sociedad política en Colombia* (pp. 95-160). Fescol; Foro y Tercer Mundo Editores.
- Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C. y Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo (IDEP) y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Martínez, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, (45), 34-49. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403047128005.pdf>

- Méndez, P. (2014). El estatuto del maestro. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 67-88. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce67.88>
- Quiroz, R. (2010). Formación ciudadana en Colombia: relaciones entre cultura política, corrientes pedagógicas y enseñanza de las ciencias sociales. En J. Pagès y N. González (coords.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història* (pp. 211-219). https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2010/240046/conideensciesocgeohis_a2010p211.pdf
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Runge, A. y Garcés, F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105322389002.pdf>

Diálogo de conocimiento

Tema pertinente y de interés porque aporta una mirada centrada en el maestro como sujeto clave para la formación de cultura política con riqueza de datos cualitativos, al incluir extractos de entrevistas que ilustran las posiciones docentes y permiten analizar tensiones, potencialidades y prácticas. El artículo permite visualizar cómo en la cotidianidad escolar se generan condiciones para la formación de una cultura política que dialoga con el contexto, las comprensiones históricas de los saberes escolares y los retos que el maestro debe afrontar en esos procesos formativos.

Nilson Arley Flórez Arias



autora: Daniela Alonso Castro
título: Fallen
año: 2022



Habilidades metacognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto escolar





Volumen 9 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23421

Metacognitive Skills
for the Development
of Critical Thinking in
the School Context

Habilidades
metacognitivas para o
desenvolvimento do
pensamento crítico no
contexto escolar

Sheyla Beatriz Rodríguez-Villazón*  

Maylen Carolina Mercado-Miranda**  

Fecha de recepción: 25-06-2025

Fecha de aprobación: 20-08-2025

CÓMO CITAR

Rodríguez-Villazón, S. B. y Mercado-Miranda, M. C. (2025). Habilidades metacognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto escolar. *Nodos y Nudos*, 9(59), e23421. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23421>

* Psicóloga, Universidad Popular Del Cesar,
Valledupar, Colombia.
sbrodriguez@unicesar.edu.co

** Psicóloga, Universidad Popular Del Cesar,
Valledupar, Colombia.
mcarolinamercado@unicesar.edu.co





Volumen 9 N.º 59
 julio - diciembre de 2025
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e23421

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo identificar las habilidades metacognitivas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto escolar. A través de una revisión sistemática de la literatura, se seleccionaron inicialmente 56 artículos, de los cuales 17 fueron descartados por no cumplir con los criterios establecidos, dejando un total de 39 estudios para el análisis final. Se examinaron investigaciones enfocadas en cómo las habilidades y estrategias metacognitivas impulsan el desarrollo del pensamiento crítico en entornos educativos. Los resultados evidencian que las habilidades metacognitivas son fundamentales para promover un aprendizaje autónomo y crítico. Asimismo, se resalta la influencia del contexto sociocultural en la generación de aprendizajes significativos. Finalmente, se concluye que la aplicación de estrategias metacognitivas en el ámbito escolar fortalece el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje, lo que subraya la importancia de su integración en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: habilidades metacognitivas; metacognición; pensamiento; pensamiento crítico

ABSTRACT

This article aims to identify the metacognitive skills that enhance the development of critical thinking within the school context. Through a systematic literature review, an initial selection of 56 articles was made, of which 17 were excluded for not meeting established criteria, resulting in 39 studies for the final analysis. The research focused on how metacognitive skills and strategies promote the development of critical thinking in educational settings. The results show that metacognitive skills are essential for fostering autonomous and critical learning. Additionally, the influence of the sociocultural context on the generation of meaningful learning is highlighted. Finally, it is concluded that implementing metacognitive strategies in schools strengthens critical thinking and self-regulated learning, emphasizing the importance of integrating these approaches into pedagogical practices.

Keywords: metacognitive skills; metacognition; thinking; critical thinking

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo identificar as habilidades metacognitivas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico no contexto escolar. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, foram inicialmente selecionados 56 artigos, dos quais 17 foram descartados por não atenderem aos critérios estabelecidos, resultando em um total de 39 estudos para a análise final. Foram examinadas pesquisas focadas em como as habilidades e estratégias metacognitivas impulsionam o desenvolvimento do pensamento crítico em contextos educativos. Os resultados evidenciam que as habilidades metacognitivas são fundamentais para promover uma aprendizagem autônoma e crítica. Além disso, destaca-se a influência do contexto sociocultural na geração de aprendizagens significativas. Finalmente, conclui-se que a aplicação de estratégias metacognitivas no âmbito escolar fortalece o pensamento crítico e a autorregulação da aprendizagem, o que sublinha a importância de sua integração nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: habilidades metacognitivas; metacognição; pensamento; pensamento crítico

Introducción

En los últimos años, la educación ha experimentado cambios notorios y, entre ellos, se encuentra el desafío de formar estudiantes capaces de contrastar ideas y desarrollar un pensamiento reflexivo que aporte a su formación integral. Según Ilbay y Espinosa (2024), "el pensamiento crítico se establece como una capacidad esencial que trasciende las disciplinas y se constituye como una base central en el desarrollo de individuos" (p. 2). Sin embargo, esta problemática no solo está presente en el ámbito educativo y profesional de los estudiantes, sino también en la esfera personal, pues afecta de manera adversa el avance científico y tecnológico del país, lo que a su vez repercute en su competitividad a nivel global. De igual manera, resulta esencial analizar estrategias prácticas que puedan transformar este contexto. Al respecto, Oblitas-Silva (2025) destaca que

la metacognición se presenta como una estrategia prometedora para mejorar el aprendizaje y el desempeño académico, ya que implica el conocimiento y la regulación de los propios procesos mentales. La implementación de estrategias metacognitivas podría ser clave para abordar los desafíos actuales en la educación y potenciar el desarrollo de competencias cognitivas superiores en los estudiantes. (p. 2)

Asimismo, la metacognición tiene su origen en el cognitivismo, el cual se centra en involucrar de manera directa al individuo en su proceso de razonamiento. Este enfoque posee gran importancia y relevancia en el ámbito escolar. Guamán-Ledesma y Rivera-Guamán (2024) señalan que los orígenes del concepto de *metacognición* se remontan a la psicología educativa y social, y ha sido analizado por teóricos como William James, Jean Piaget y Lev Vygotsky. De acuerdo con estos autores, estudiar el vínculo entre la metacognición y la cognición podría optimizar no solo el aprendizaje, sino también la adaptación social (p. 2). En esa misma línea, al referirse a la existencia de estrategias metacognitivas, Guamán y Rivera (2024) las definen como "una secuencia de pasos diseñados para obtener acceso a la información, procesarla y comprenderla; además, estas acciones particulares son llevadas a cabo de manera consciente con el

propósito de mejorar o simplificar el proceso de aprendizaje de un individuo" (p. 2). De igual manera, se debe considerar que la motivación constituye un factor fundamental en los procesos de enseñanza.

El desarrollo de la capacidad para pensar objetivamente y analizar de manera autónoma el propio proceso de aprendizaje no solo resulta esencial para el crecimiento académico, sino que también contribuye de forma significativa al crecimiento personal y profesional a lo largo de la vida. En este sentido, Garcés-Suárez (2024) enfatiza que "los estudiantes del siglo XXI requieren desarrollar competencias que trasciendan lo laboral; y abarquen aprendizajes que les permitan desempeñarse de manera efectiva en su vida social y personal" (p. 3). A partir de lo anterior, se requiere un enfoque distinto en el papel del educador, quien deja de ser un simple transmisor de conocimiento para convertirse en un guía y orientador que ofrece a los estudiantes herramientas necesarias para organizar y dirigir sus propios procesos de aprendizaje de manera autónoma y efectiva, con el fin de lograr una educación integral acorde con las escuelas y su contexto sociocultural.

Ahora bien, el objetivo central de esta investigación es identificar las habilidades metacognitivas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto escolar, con el fin de reconocer las estrategias efectivas para mejorar el rendimiento académico y fomentar un desarrollo integral. Para ello, se realiza una revisión sistemática orientada a responder la siguiente pregunta: ¿cuáles son las habilidades metacognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto escolar? Con ello, se busca determinar qué estrategias pueden implementarse para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes.

Metodología

Según Yepes-Núñez *et al.* (2021), la declaración PRISMA 2020 ofrece una versión actualizada de las directrices para publicar revisiones sistemáticas, adaptada a los avances metodológicos recientes y a las nuevas formas de presentación de la evidencia. Su objetivo principal es mejorar la claridad, la transparencia y la calidad de los informes científicos. En este sentido, es importante señalar que las revisiones sistemáticas

se caracterizan por su rigurosidad metodológica y por su capacidad para sintetizar evidencia relevante (Moreno *et al.*, 2018). Partiendo de lo anterior, la presente revisión sistemática, realizada con base en los lineamientos establecidos por la guía PRISMA para revisiones sistemáticas, tiene como propósito identificar, analizar y examinar investigaciones y trabajos académicos que exploren cómo se relacionan las habilidades metacognitivas con el fortalecimiento del pensamiento crítico en el ámbito estudiantil.

Seguidamente, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura centrada en el periodo comprendido entre los años 2021 y 2025. Los estudios fueron seleccionados principalmente a partir de bases de datos como Google Académico, Latindex, SciELO, Redalyc, Dialnet, MIAR, Rumbo y repositorios universitarios. Con el fin de recopilar información y obtener los resultados, se emplearon diversas combinaciones de términos clave como *metacognición*, *pensamiento crítico*, *estrategias académicas* y *habilidades metacognitivas*. En concordancia con lo anterior, como criterio principal de inclusión se consideraron los artículos publicados entre 2021 y 2025 que abordaran temáticas relacionadas con la metacognición en contextos educativos, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las habilidades o estrategias metacognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico. Además, se incluyó literatura en español, inglés y portugués. Por otro lado, se excluyeron los documentos que no guardaban relación con el ámbito educativo o no evidenciaban un vínculo entre la metacognición y el desarrollo del pensamiento crítico.

En ese orden de ideas, en la búsqueda inicial se seleccionaron 56 artículos, cuyos títulos, resultados y discusiones fueron revisados. Un total de 17 artículos

fueron descartados por no ajustarse a los criterios de inclusión, quedando, finalmente, 39 estudios seleccionados para el análisis definitivo.

Resultados

En primer lugar, es importante mencionar que el total de artículos seleccionados y analizados (39) fue revisado a partir de diversas bases de datos, como SciELO, Redalyc y otras mencionadas anteriormente. Asimismo, se resalta que el idioma predominante en la literatura revisada es el español, con un total de 37 documentos; en segundo lugar se encuentra el inglés, con 1 documento, y posteriormente el portugués, también con 1 documento. En cuanto a los años de publicación, se evidencia que el 22,7% corresponde al periodo 2021-2022, mientras que el 77,3% se sitúa entre 2023 y 2025. Estos resultados se desarrollan en los siguientes apartados.

El papel de las habilidades metacognitivas en el desarrollo de un aprendizaje autónomo y crítico

Las capacidades metacognitivas son fundamentales para promover un aprendizaje independiente y orientado al pensamiento crítico. En este sentido, se evidencia una relación estrecha entre la metacognición y la autorregulación del aprendizaje, pues los estudiantes que aplican estrategias como la planificación y la autorreflexión desarrollan mayor autonomía y capacidad de análisis crítico. Resulta pertinente destacar que la conciencia metacognitiva potencia la habilidad para resolver problemas y tomar decisiones en situaciones complejas, sin dejar de lado la importancia de integrar la metacognición al entorno sociocultural del estudiante, lo que favorece un aprendizaje significativo y contextualizado.

Tabla 1.*El papel de las habilidades metacognitivas en el desarrollo de un aprendizaje autónomo y crítico*

Herramienta y población	Autores	Conclusiones
Aprendizaje autorregulado y habilidades metacognitivas (población: estudiantes)	Ilbay Guña, E. L y Espinosa Cevallos, P. A. (2024); Oblitas Silva, A. E. (2025); Vargas Tolosa, R. E., Menjura Escobar, M. I. y Tamayo Alzate, O. E. (2023); Garcés Suarez, E. F. (2024); Guamán Ledesma, J. y Rivera Guamán, Y. (2024); Nieto Márquez, N. L., García Sinausia, S. y Pérez Nieto, M. A. (2022).	El aprendizaje autorregulado y las habilidades metacognitivas están estrechamente relacionados, ya que permiten a los estudiantes gestionar de manera consciente su proceso de aprendizaje, especialmente mediante la planificación, la autorreflexión y la evaluación del propio pensamiento.
Pensamiento crítico y metacognición	Portilla Maya, S. R. de la., Duque Dussán, A. M., Landínez Martínez, D. A., Montoya Londoño, D. M. y Gutiérrez De Blume, A. P. (2022); Oblitas Silva, A. E. (2025); Garcés Suarez, E. F. (2024); Castro Cáceres, R., Rodríguez Navarrete, C., Morales Paredes, H. y Ossa Cornejo, C. (2025); Gambarini Vera, M., Díaz Torres, A. y Juro Llamocca, M. (2025); Ynfante Saavedra, M. C., Moreno Muro, J. P. y Montenegro Camacho, L. A (2023); Quispe Anchayhua, M. (2025); Guamán Ledesma, J. y Rivera Guamán, Y. (2024).	Existe una relación profunda entre metacognición y pensamiento crítico, dado que este último depende en gran medida de habilidades como la planificación, el control y la autoevaluación de los propios procesos cognitivos. La evidencia muestra una correlación significativa entre la conciencia metacognitiva y la capacidad de análisis crítico, lo que permite a los estudiantes autorregular su aprendizaje y enfrentar situaciones complejas con mayor autonomía.
Aprendizaje autónomo para el desarrollo de la metacognición (población: estudiantes universitarios y de bachillerato)	Herrera Barzallo, J. G., Arias Villalba, W. O., Estrella Romero, V. A. y Obando Santillán, D. I. (2024); Gutiérrez Pingo, R. C., Romero Coz, S. N. y Vega Guevara, R. M. (2023); Perenguez Melo, A. J. (2022); Santos, M. J. de O., Lopes, J. P., Imaginário, C. I., Silva, H. S. y Morais, E. E. V. A. (2025).	Los estudiantes que desarrollan un aprendizaje autónomo suelen emplear estrategias metacognitivas como la planificación y la autorreflexión, lo que fortalece sus habilidades para aprender de manera independiente. Esto confirma que la metacognición es clave en la formación de estudiantes capaces de analizar cómo aprenden, por qué lo hacen y qué deben mejorar.
La metacognición para la resolución de problemas	Oblitas Silva, A. E. (2025); Garcés Suarez, E. F. (2024); Moreno Muro, J. P., Arbulú Pérez, C. G. y Montenegro Camacho, L. (2022).	La metacognición desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de las habilidades científicas y cognitivas, pues promueve el aprendizaje autorregulado, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas. Al aplicar estrategias metacognitivas, los estudiantes planifican, monitorean y evalúan sus procesos mentales, lo que favorece un enfoque más consciente, estructurado y eficiente. En este sentido, la metacognición se convierte en una herramienta esencial para formar sujetos capaces de afrontar desafíos de manera autónoma y eficaz.
Contexto social, cultura y metacognición	Oblitas Silva, A. E. (2025); Castro Cáceres, R., Rodríguez Navarrete, C., Morales Paredes, H. y Ossa Cornejo, C. (2025); Quispe Anchayhua, M. (2025); Moreno Muro, J. P., Arbulú Pérez, C. G. y Montenegro Camacho, L. (2022).	La metacognición no puede abordarse de forma aislada ni descontextualizada. Su integración con el entorno social y cultural del estudiante permite transformar el aprendizaje en una experiencia significativa y crítica. Los autores coinciden en que el contexto sociocultural influye directamente en el desarrollo de procesos metacognitivos y en la construcción de aprendizajes relevantes.

Tras revisar estos aportes, se identifica una tendencia general a centrar el estudio de la metacognición en contextos educativos, especialmente en relación con el pensamiento crítico y la resolución de problemas. De este modo, los autores destacan la importancia del entorno sociocultural, la formación docente y el papel del profesor como mediador esencial para el desarrollo de procesos metacognitivos y aprendizajes significativos.

Programas de intervención y estrategias metacognitivas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en el ámbito educativo

La Tabla 2 permite comprender la diversidad de estrategias metacognitivas que pueden aplicarse en el

contexto escolar, destacando la importancia de su uso desde las primeras etapas del proceso formativo. Asimismo, su implementación no solo favorece el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes, sino que también sienta las bases del pensamiento crítico. Igualmente, se resalta la necesidad de formar a los docentes en el uso adecuado de estas estrategias. En consecuencia, dichas herramientas, además de fortalecer la autonomía en el aprendizaje, potencian la capacidad de análisis, cuestionamiento y toma de decisiones fundamentadas, elementos esenciales del pensamiento crítico.

Tabla 2.

Programas de intervención y estrategias metacognitivas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en el ámbito educativo

Herramienta y población	Autores	Conclusiones
Intervención mediada por estrategias metacognitivas de autorregulación (contexto educativo)	Garcés Suarez, E. F. (2024); Vargas Toloza, R. E., Menjura Escobar, M. I. y Tamayo Álzate O. E. (2023); Peña, L., Nilo Zambrano, F., Saldaña, G. C. G., Vela, H. A. R. F., Rojas, A. E. L., Ríos, L. y Angulo, A. (2024); Betancourt Castellanos, R. y López Martínez, S. E. (2023); Palma-Luengo, M., Lagos-San Martín, N. y Ossa-Cornejo, C. (2025); Gutiérrez Pingo, R. C., Romero Coz, S. N. y Vega Guevara, R. M. (2023); Menna, M., Buffa, F., García, M. B., Massa, P. A. y García-Nuñez, D. (2024); Vargas Toloza, R. E., Menjura Escoba, M. I. y Tamayo Álzate, O. I. (2023); Enríquez Canto, Y., Zapater Ferrer, E. y Díaz Gervasi, G. (2021); Zambrano, S. B., Tabares Díaz, Y. y Martínez Daza, V. (2021); Vargas Toloza, R. E., María Inés, M. E. y Tamayo Álzate, O. E. (2023).	Las estrategias metacognitivas contribuyen de manera significativa al fortalecimiento del pensamiento crítico y al aprendizaje autorregulado, dos habilidades fundamentales en la formación educativa. Los autores coinciden en destacar la autoevaluación, la planificación y el debate como estrategias clave para potenciar dichas habilidades. Asimismo, subrayan la importancia de capacitar a los docentes en el uso de metodologías metacognitivas e integrar estas herramientas en el currículo escolar.
Autoconocimiento y autorregulación en el aprendizaje (contexto educativo)	Ynfante Saavedra, M. C., Moreno Muro, J. P. y Montenegro Camacho, L. A. (2023); Moreno Muro, J. P., Arbulú Pérez, C. G. y Montenegro Camacho, L. (2022); Espinoza Pastén, L. (2021); Bravo Valdivieso, L. (2024); Gambarini Vera, M., Díaz Torres, A. y Juro Llamocca, M. (2025).	Las estrategias metacognitivas centradas en el autoconocimiento y la autorregulación permiten mejorar de manera significativa la capacidad de análisis, interpretación y evaluación crítica en los estudiantes. De igual manera, se recomienda integrar estas estrategias dentro del currículo educativo para fortalecer la autonomía y el pensamiento crítico.

Herramienta y población	Autores	Conclusiones
Intervención mediada por la activación de conocimientos previos y la autorregulación del aprendizaje (contexto educativo)	Díaz Rodríguez; N. R. y Yangali Vicente, Y. V. (2023); Rueda Santana, J. M. y Puentes Gómez, E. A. (2024).	La activación de conocimientos previos facilita que los estudiantes conecten la nueva información con saberes anteriores, favoreciendo un aprendizaje significativo. A su vez, la autorregulación les permite organizar, revisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje de manera independiente. Los autores sugieren integrar de forma sistemática estas estrategias metacognitivas en las prácticas docentes.
Intervención mediada por la planificación del aprendizaje y la autorregulación	Maknun, J. y Herman, N. D. (2024); Velasteguí Narváez, M. F., Velasteguí Narváez, V. P., García Hevia, S. y Carnero Sánchez, M. (2024); Giler-Medina, P. X. (2022); Molina Montes, D. I., Pérez Villamizar, D. D., Domínguez Angarita, Y. L., Yohaid Trujillo, J. A., Rojas Caballero K. G. y Lizcano Gómez, L. (2023); Quispe Anchayhua, M. (2025).	Las estrategias metacognitivas orientadas a la planificación y autorregulación permiten a los estudiantes comprender cómo están aprendiendo, lo que favorece un aprendizaje más consciente y estructurado. Estas estrategias fortalecen la autonomía y el pensamiento crítico. Los autores recomiendan capacitar a los docentes en metodologías innovadoras y aplicar estas herramientas de forma constante.
La bitácora como herramienta metacognitiva (contexto educativo)	Guamán Ledesma, J. y Rivera Guamán, Y. (2024).	El uso de la bitácora de estudio fortalece el pensamiento reflexivo y crítico mediante la autoconciencia y la autorregulación. Se recomienda capacitar a los docentes en el uso de esta estrategia.
El diálogo socrático reflexivo como herramienta metacognitiva (contexto educativo)	Vallejos Gómez, R. M. (2025)	El diálogo socrático reflexivo fomenta el pensamiento crítico al incentivar la autorreflexión, el cuestionamiento profundo y la evaluación consciente de los procesos de pensamiento.
Los portafolios digitales como herramienta metacognitiva (contexto educativo)	Fondón-Ludeña, A. (2023); Saquisari Pillajo, A. P. (2024).	El uso de portafolios digitales mejora la capacidad de autorregular el aprendizaje, además de fomentar habilidades para cuestionar y evaluar críticamente la información, aspecto clave en entornos educativos mediados por tecnología.
Los guiones y rúbricas de autoevaluación como herramientas metacognitivas (contexto educativo)	Alberto Salas, G. E. y Córdova Gallardo, K. (2022).	Estas estrategias promueven la reflexión sobre el propio desempeño, mejoran la planificación y el monitoreo de tareas, y aumentan la autoeficacia. Los guiones ayudan a identificar errores y tomar decisiones adaptativas, lo que favorece un aprendizaje más autónomo y crítico.

De los programas de intervención y estrategias metacognitivas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en el ámbito educativo recopilados, la mayoría coincide en que las estrategias metacognitivas aplicadas en contextos educativos fortalecen el pensamiento crítico y fomentan un aprendizaje más autorregulado.

Conclusión

El desarrollo de las habilidades metacognitivas permite que los estudiantes alcancen un pensamiento crítico y contextualizado, debido a que la metacognición les ayuda a comprender qué saben y cómo pueden adquirir nuevos conocimientos en el futuro. En esta línea, se identificó que la autorregulación del aprendizaje y la práctica del aprendizaje autónomo son factores determinantes para fortalecer dichas habilidades, lo cual contribuye también a una resolución de problemas más eficaz. Por otro lado, se enfatiza la relevancia de comprender el entorno sociocultural en el que están inmersos los estudiantes, especialmente en el desarrollo de un aprendizaje contextualizado y en la resolución de problemas según las necesidades de su entorno. Asimismo, se señala el papel del docente como mediador en la adquisición y el desarrollo de estas habilidades en los alumnos, subrayando la relevancia de aplicar una pedagogía adecuada en el proceso de enseñanza.

Desde esta perspectiva, Bravo-Valdivieso (2024) afirma que el aprendizaje es un proceso dinámico de la mente que genera nuevas estructuras cognitivas o transforma las previas gracias a la actividad mental impulsada por las estrategias metacognitivas. En concordancia con los estudios analizados, se observa que estas herramientas —que incluyen la planificación, la reflexión personal, la experiencia previa, el uso de la bitácora y los portafolios digitales— no solo refuerzan la autonomía del estudiante, sino que también fortalecen su capacidad para analizar, investigar y tomar decisiones.

Además, esta revisión evidencia que dichas estrategias no solo transforman la manera en que los estudiantes aprenden, sino que también replantean el papel del docente como facilitador del pensamiento crítico. Del mismo modo, se reafirma la relevancia de una educación enfocada en fomentar el desarrollo de capacidades cognitivas avanzadas, que prepare a los estudiantes para enfrentar con criterio y compromiso los desafíos del mundo actual. Por último, Garcés-Suárez (2024) reconoce que sería pertinente realizar más investigaciones en esta área de estudio.

Declaración de privacidad

Los nombres y correos electrónicos proporcionados a esta revista serán utilizados únicamente para los propósitos especificados por ella y no se compartirán con terceros ni se emplearán para otros fines.

Referencias

- Alberto-Salas, G. E. y Córdova-Gallardo, K. (2022). Evolución de la conceptualización de la autorregulación en orientación educativa: una revisión sistemática de literatura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 23-44. <https://uniguajira.proxybk.com/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/evolucion-de-la-conceptualizacion-autorregulacion/docview/2714752199/se-2>
- Betancourt-Castellanos, R. y López-Martínez, S. E. (2023). Prácticas pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 5118-5135. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7338
- Bravo-Valdivieso, L. (2024). Psicología cognitiva y psicopedagogía. *Psykhé*, 33(2). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2022.54569>
- Castro-Cáceres, R., Rodríguez-Navarrete, C., Morales-Paredes, H. y Ossa-Cornejo, C. (2025). Relación entre estrategias metacognitivas y motivación al pensamiento crítico en estudiantes de pedagogía de tres universidades chilenas. *Papeles*, 17(33), e2091. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2091>
- Díaz-Rodríguez, N. R. y Yangali-Vicente, Y. V. (2023). Desarrollo del programa "Leo, comprendo y resuelvo" en la mejora del pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3726>
- Enríquez-Canto, Y., Zapater-Ferrer, E. y Díaz-Gervasi, G. M. (2021). Disposición, habilidades del pensamiento crítico y éxito académico en estudiantes universitarios: metaanálisis. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 525-536. <https://doi.org/10.5209/rced.70748>
- Espinoza-Pastén, L. (2021). Pensamiento metacognitivo, crítico y creativo en contextos educativos: Conceptualización y sugerencias didácticas. *Psicología Escolar e Educativa*, (25). <https://doi.org/10.1590/2175-35392021220278>
- Fondón-Ludeña, A. (2023). Metacognición y pensamiento crítico en la sociedad de la inteligencia artificial: Del aula a

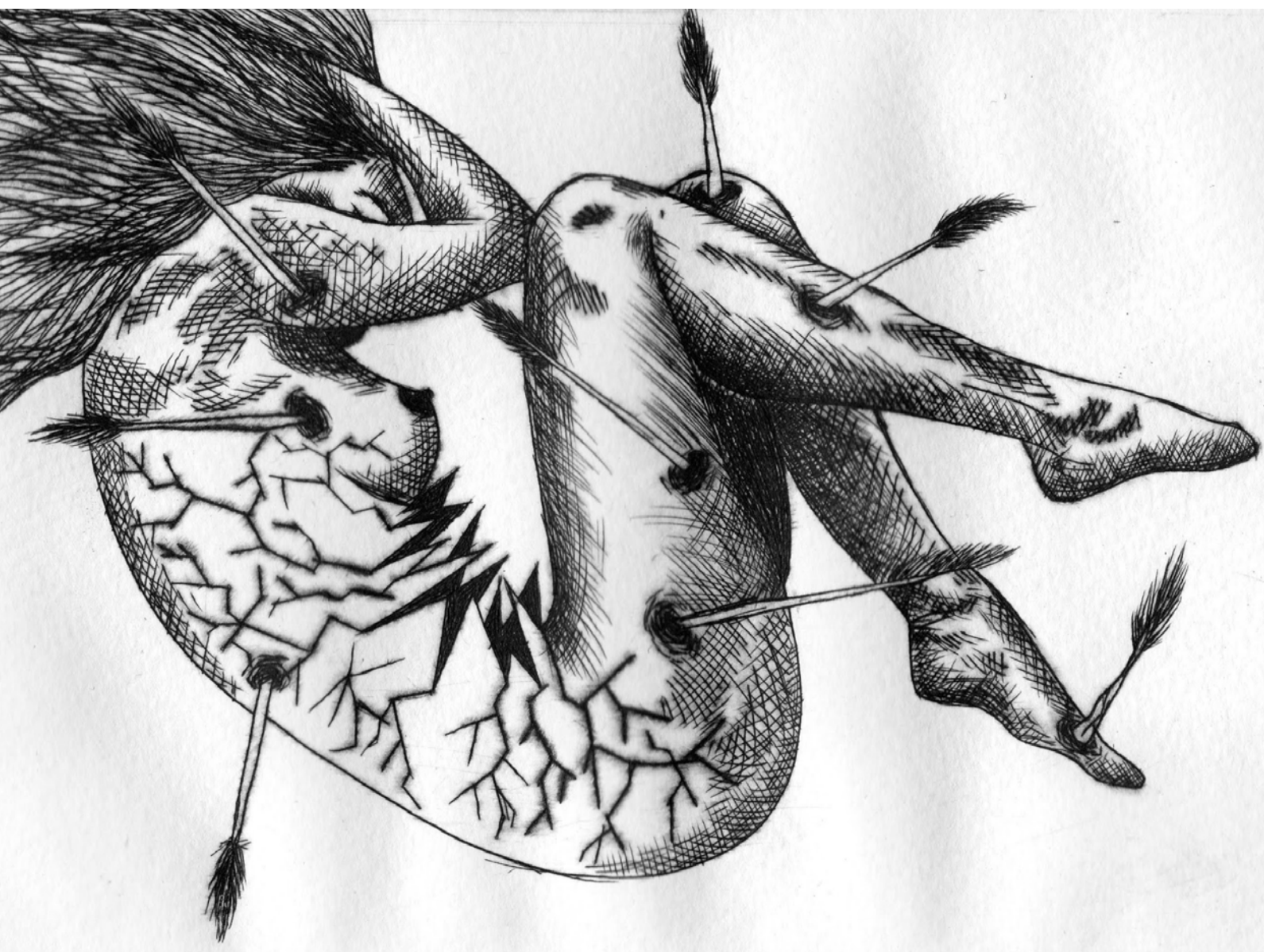
- la sociedad. *European Public & Social Innovation Review*, (9), 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-492>
- Gambarini-Vera, M., Díaz-Torres, A. y Juro-Llamocca, M. Á. (2025). Efecto de un programa de estrategias metacognitivas sobre el pensamiento crítico de los estudiantes de primaria. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 69-84. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.901>
- Garcés-Suárez, E. F. (2024). El fortalecimiento del pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Episteme Koinonía*, 7(13), 150-167. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3211>
- Giler-Medina, P. X. (2022). Metacognición y aprendizaje de la nomenclatura química en estudiantes de bachillerato. *REFCALE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 10(3), 92-103. <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3707>
- Guamán-Ledesma, J. L. y Rivera-Guamán, Y. V. (2024). Fomentando el pensamiento reflexivo: estrategias para mejorar las habilidades de metacognición. *Esprint Investigación*, 3(1), 28-38. <https://doi.org/10.61347/ei.v3i1.63>
- Gutiérrez-Pingo, R. C., Romero-Coz, S. N. y Vega-Guevara, R. M. (2023). Pensamiento crítico y metacognición en tiempos de pandemia en estudiantes universitarios de Medicina en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(3), 424-438. <https://doi.org/10.15649/ISSN.2346-030X>
- Herrera-Barzallo, J. G., Arias-Villalba, W. O., Estrella-Romero, V. A. y Obando-Santillán, D. I. (2024). Aprendizaje autónomo y metacognición en el bachillerato: desarrollo de habilidades para el siglo XXI. *Revista InveCom*, 4(2), e040252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10659690>
- Illbay-Guaña, E. L. y Espinosa-Cevallos, P. A. (2024). La importancia del pensamiento crítico y la resolución de problemas en la educación contemporánea. *Revista Científica Kosmos*, 3(1), 4-18. <https://doi.org/10.62943/rck.v3n1.2024.50>
- Maknun, J. y Herman, N. D. (2024). Developing Critical Thinking Skills in Vocational High School Students through the Application of Physics Project Team Learning Model Integrated with Vocational-Based Worksheets. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(7), e05188. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n7-042>
- Menna, M. H., Buffa, F., García, M. B., Massa, P. A. y García-Núñez, D. (2024). Cognición y metacognición en ingeniería: una propuesta de enseñanza en automatización digital. *Revista Docencia Universitaria*, 25(2), 61-71. <https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024005>
- Molina-Montes, D. I., Pérez-Villamizar, D. D., Domínguez-Angarita, Y. L., Yohaid-Trujillo, J. A., Rojas-Caballero, K. G. y Lizcano-Gómez, L. (2023). La metacognición como factor de potenciación y desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 11(3), 117-131. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3206>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuéllar, J., Domancic, S. y Villanueva, J. (2018). Revisiones sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral*, 11(3), 184-186. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>
- Moreno-Muro, J. P., Pérez-Vargas, C. G. y Montenegro-Camacho, L. (2022). La metacognición como factor de desarrollo de competencias en la educación peruana. *Revista Educación*, 46(1), 528-546. <https://doi.org/10.15517/revdu.v46i1.43724>
- Nieto-Márquez, N. L., García-Sinausia, S. y Pérez-Nieto, M. Á. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo. *Anales de Psicología*, 37(1), 51-60. <https://doi.org/10.6018/analesps.383941>
- Oblitas-Silva, A. E. (2025). Impacto de la metacognición en el desarrollo de competencias científicas en estudiantes peruanos: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(11), 45-62. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.141>
- Palma-Luengo, M., Lagos-San Martín, N. y Ossa-Cornejo, C. (2025). Emotional Intelligence and Critical Thinking. *Journal of Intelligence*, 13(2). <https://doi.org/10.3390/jintelligence13020017>
- Perengüez-Melo, Á. J. (2022). *Rutinas de pensamiento como elemento transformador en el desarrollo de la metacognición, y fomento de las "skills for life" para el aprendizaje del lenguaje extranjero inglés* [tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/52936/aperenguezm.pdf?sequence=1>
- Peña, L., Flores, A., Saldaña, G., Vela, H., Rojas, A., Ríos, L. y Angulo, L. (2024). Aprendizaje basado en proyectos: una estrategia efectiva para mejorar el pensamiento crítico en universidades. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(12), 1-17. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n12-120>
- Portilla Maya, S. R. de la., Duque-Dussán, A. M., Landínez-Martínez, D. A., Montoya-Londoño, D. M. y Gutiérrez de Blume, A. P. (2022). Pensamiento crítico y conciencia metacognitiva en una muestra de estudiantes de medicina. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 145-168. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.8>
- Quispe-Anchayhua, M. (2025). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de nivel secundario. *Revista InveCom*, 5(3), e050354. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14484019>

- Rueda-Santana, J. M. y Puentes-Gómez, E. A. (2024). Estrategias modernas de enseñanza en primaria. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 12(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i1.4295>
- Santos, M. J. de O., Lopes, J. P., Imaginário, C. I., Silva, H. S. y Morais, E. E. V. A. (2025). Influencia de variables demográficas y académicas en el pensamiento crítico de estudiantes de Enfermería. *Enfermería Global*, 24(1), 1-13. <https://doi.org/10.6018/eglobal.624341>
- Saquisari-Pillajo, A. P. (2024). Inteligencia artificial en la educación universitaria: una revisión sistemática sobre la mejora de la calidad y el rendimiento académico. *Dominio de las Ciencias*, 10(4), 1493-1511. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4136>
- Vallejos-Gómez, R. M. (2025). Filosofía y metacognición en la educación media: una aproximación desde los elementos curriculares y las prácticas del profesorado chileno. *European Public & Social Innovation Review*, (10), 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-336>
- Vargas-Tolosa, R. E., Menjura-Escobar, M. I. y Tamayo-Álzate, O. E. (2023). Experiencias de aprendizaje metacognitivo en estudiantes de enfermería. *Investigación en Enfermería*, (25). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie25.eame>
- Velasteguí-Narváez, M. F., Velasteguí-Narváez, M. P., García-Hevia, S. y Carnero-Sánchez, M. (2024). Estrategias neurodidácticas para el fortalecimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje en la asignatura de Historia. *Dilemas Contemporáneos*, (12). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4462>
- Yepes-Núñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M. y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Ynfante-Saavedra, M. C., Moreno-Muro, J. P. y Montenegro-Camacho, L. A. (2023). Modelo de estrategias metacognitivas para promover el pensamiento crítico. *Hacedor. AIAPAEC*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.26495/rch.v7i1.2416>
- Zambrano, S. B., Tabares-Díaz, Y. y Martínez-Daza, V. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), 373-400. <https://doi.org/10.15332/25005421.6645>

Diálogo de conocimiento

Este artículo presenta una revisión documental que permite hacer un balance en la literatura académica de los trabajos académicos relacionados con la formación del pensamiento crítico en la básica primaria. Se destacan los trabajos que abordan estrategias metacognitivas y la influencia del contexto sociocultural en los procesos formativos.

Este tipo de trabajos panorámicos permiten visibilizar algunas tendencias, trayectorias y aportes de los estudios sobre esta temática, los cuales permiten a los lectores superar lugares comunes y que ahondan en autores, postulados y perspectivas constructivas para el trabajo escolar y para la formación de maestros.



autora: Daniela Alonso Castro
título: Reparando(me)
año: 2023

Estrategia didáctica para la enseñanza de la polinización: el jardín como recurso



Volumen 9 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23386

Didactic Strategy for Teaching Pollination: The Garden as a Resource

Estratégia didática para o ensino da polinização: a horta como recurso

Laura Julieth Pérez Uscategui* 

Karen Julieth Dávila-Fernández** 

Sarita García-Real*** 

Fecha de recepción: 17-06-2025

Fecha de aprobación: 02-09-2025

CÓMO CITAR

Pérez Uscategui, L. J., Dávila-Fernández, K. J. y García-Real, S. (2025). Estrategia didáctica para la enseñanza de la polinización: el jardín como recurso. *Nodos y Nudos*, 9(59), e23386. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23386>

* Magíster en Educación (investigación), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Integrante del grupo de investigación Biología para la Conservación, Colegio Liceo la Presentación, Duitama, Colombia. laura.perez02@uptc.edu.co

** Colegio la presentación-Duitama. Bachiller académico. Colegio Liceo la Presentación-Duitama, Colombia. karendavilacolpre2018@gmail.com

*** Colegio la presentación-Duitama. Bachiller académico. Colegio Liceo la Presentación-Duitama, Colombia. realsarita2@gmail.com





Volumen 9 N.º 59
 julio - diciembre de 2025
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e23386

RESUMEN

El estudio tuvo como propósito implementar un jardín de polinizadores como estrategia didáctica innovadora para que estudiantes de grado octavo comprendieran, de manera vivencial, el papel de la polinización y su importancia en la conservación de la biodiversidad. La propuesta surgió ante la preocupación por la pérdida de polinizadores debido al uso de agroquímicos y la expansión de monocultivos, que afectan gravemente este proceso del cual depende el 35% de la producción mundial de alimentos. La metodología se basó en un diagnóstico de conocimientos previos y en actividades de observación directa e interacción con diversas formas florales y organismos en el jardín. Los resultados mostraron que los estudiantes inicialmente tenían un conocimiento limitado sobre estructuras florales y los síndromes de polinización, pero la experiencia reforzó significativamente sus aprendizajes. El trabajo concluye que el jardín constituye una herramienta pedagógica replicable para promover la conservación de polinizadores en el contexto escolar.

Palabras clave: enseñanza; estrategia; flores; jardín; polinización

ABSTRACT

The purpose of this study was to implement a pollinator garden as an innovative didactic strategy for eighth-grade students to gain a hands-on understanding of the role of pollination and its importance for biodiversity conservation. The proposal emerged from concerns about the loss of pollinators due to the use of agrochemicals and the expansion of monocultures, which severely affect this process on which 35 % of global food production depends. The methodology was based on a diagnosis of prior knowledge and on activities involving direct observation and interaction with diverse floral forms and organisms in the garden. The results showed that students initially had limited knowledge about floral structures and pollination syndromes, but the experience significantly strengthened their learning. The study concludes that the garden constitutes a replicable pedagogical tool for promoting pollinator conservation in the school context.

Keywords: teaching; strategy; flowers; garden; pollination

RESUMO

O estudo teve como propósito implementar um jardim de polinizadores como estratégia didática inovadora para que estudantes do oitavo ano compreendessem, de maneira vivencial, o papel da polinização e sua importância na conservação da biodiversidade. A proposta surgiu diante da preocupação com a perda de polinizadores devido ao uso de agroquímicos e à expansão de monoculturas, que afetam gravemente esse processo do qual depende 35 % da produção mundial de alimentos. A metodologia baseou-se em um diagnóstico dos conhecimentos prévios e em atividades de observação direta e interação com diversas formas florais e organismos presentes no jardim. Os resultados mostraram que os estudantes inicialmente possuíam um conhecimento limitado sobre estruturas florais e síndromes de polinização, mas a experiência reforçou significativamente suas aprendizagens. O trabalho conclui que o jardim constitui uma ferramenta pedagógica replicável para promover a conservação de polinizadores no contexto escolar.

Palavras-chave: ensino; estratégia; flores; jardim; polinização

Introducción

La polinización por un agente biótico es una interacción ecológica que garantiza la supervivencia de los ecosistemas naturales. Esta relación mutualista posibilita la reproducción de la mayoría de las angiospermas y, simultáneamente, los animales polinizadores se benefician de diferentes recompensas florales (néctar, polen, resinas). Las angiospermas, en su gran mayoría, dependen de agentes bióticos: dentro del 90% de la polinización que ocurre en plantas con flor en todo el mundo, un 67% es llevado a cabo por insectos, constituyéndose como el grupo de polinizadores más importante (Bonilla, 2012; Fründ *et al.*, 2013), aunque también puede darse por agentes abióticos, únicamente el 2,7% depende del agua como vector de polen y el 13% del viento (Bonilla, 2012; Pantoja *et al.*, 2014).

Las flores atraen a los polinizadores mediante diversos estímulos y, al tomar la recompensa, estos contactan las partes fértiles, transportando el polen desde los estambres hasta el estigma, donde fecunda los óvulos, que posteriormente serán frutos, lo que permite la formación de semillas y, por tanto, la reproducción sexual (Baranzelli *et al.*, 2017). El conjunto de rasgos florales, las preferencias alimentarias y la morfología de los polinizadores se conoce como síndrome floral o síndrome de polinización (Rech *et al.*, 2014).

La polinización es considerada un servicio fundamental que aporta beneficios relevantes para la supervivencia humana (Garibaldi *et al.*, 2013; Klein *et al.*, 2006). Se estima que cerca del 35% de la producción global de alimentos está constituida por cultivos cuya reproducción depende de polinizadores (Klein *et al.*, 2006; McGregor, 1976). Sin embargo, este proceso biológico se ha visto afectado por diversos factores, como el uso de agroquímicos, la pérdida de hábitats y la siembra de monocultivos, entre otras actividades antrópicas que provocan la disminución de animales polinizadores (Prado y Mauriz, 2021).

En consecuencia, esta problemática debe trascender al ámbito educativo. En algunos estudios se menciona que, en la práctica educativa actual, los estudiantes desconocen que las plantas se reproducen sexualmente y, además, no comprenden aspectos

básicos como la relación entre la flor y el fruto (Baranzelli *et al.*, 2018; Schussler y Winslow, 2007). Sumado a esto, se ha señalado que, en general, los estudiantes demuestran más interés por los animales que por las plantas, lo cual puede deberse a comportamientos como el movimiento, que hace que las plantas se perciban menos llamativas en comparación con los animales (Darley, 1990).

Un jardín de polinizadores es una herramienta que permite la observación de polinizadores o visitantes a través de la plantación de especies florales atractivas. Esto quiere decir que, además de crear un espacio para el avistamiento de animales, también se contribuye a la conservación de la biodiversidad de plantas y polinizadores en ambientes rurales o urbanos (SEMARNAT, 10 de mayo de 2021).

La idea del jardín de polinizadores surge ante la necesidad de facilitar al estudiante la comprensión del proceso de polinización y de todos los conceptos que deben tenerse en cuenta. Al interactuar con diversas formas florales y polinizadores, es posible incentivar la curiosidad hacia los síndromes de polinización, así como reconocer la importancia de conservar animales que cumplen funciones ecológicas esenciales para el equilibrio de los ecosistemas. Actualmente nos enfrentamos a una pérdida de polinizadores; por ello, los jardines, además de contribuir a la educación ambiental, también constituyen hábitat y fuente de alimento para estos animales (Briceño y Romero, 2007; de la Enseñanza-Jardín *et al.*, 2017).

Por lo anterior, se considera que los estudiantes, al crear estos espacios, relacionan lo conceptual con lo práctico a través del trabajo de campo (Allen-Wardell *et al.*, 1998). El seguimiento a los jardines puede contribuir a la observación del papel que cumplen los polinizadores en las plantas con flor. Así, el jardín podría constituirse en una analogía de lo que ocurre dentro de un ecosistema. Esto, además de fortalecer la enseñanza de la polinización, estimula el pensamiento científico en los estudiantes y promueve el desarrollo de capacidades de observación, análisis y conciencia ambiental orientada a la conservación de la biodiversidad (Hubbard, 2024; Ospina, 2019; Pérez-Mesa *et al.*, 2007).

Materiales y métodos

El estudio se desarrolló bajo un enfoque de investigación cualitativo, específicamente mediante la investigación-acción (Rodríguez-García *et al.*, 2011; Vidal-Ledo y Rivera-Michelena, 2007). Se llevó a cabo con una población de 97 estudiantes de grado octavo y una muestra representativa de 35 estudiantes del Colegio Liceo la Presentación, ubicado en Duitama, Boyacá. Se seleccionó esta población debido a que, según el plan de área y los estándares básicos de ciencias naturales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2004), los estudiantes deben abordar el tema de la reproducción sexual y asexual en los seres vivos. En este contexto, la polinización se considera un mecanismo de reproducción sexual en las plantas.

A continuación, se describen las fases metodológicas de esta investigación.

Fase diagnóstica

En esta fase se aplicó un cuestionario diagnóstico con once preguntas exploratorias que incluían imágenes de diferentes tipos de organismos polinizadores y estructuras florales involucradas en la polinización, así como preguntas sobre el origen del fruto dentro de la planta, los colores y las formas de las flores. Este instrumento permitió analizar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el proceso de polinización.

Fase de conceptualización

En esta etapa se reforzaron los conceptos fundamentales sobre polinización, así como aquellos en los que se identificaron falencias a partir del cuestionario diagnóstico. Para ello, se realizaron diversas actividades, entre ellas la visualización del documental *Alas de vida* (Miguel-Olate, 2020), una charla sobre la morfología floral y las partes de la flor, y un juego de roles en el que los estudiantes representaron organismos polinizadores utilizando flores elaboradas con material reciclable. Estas estrategias estuvieron

orientadas a fortalecer los temas específicos que requerían mayor comprensión.

Fase de campo

Esta fase consistió en el diseño e implementación del jardín de polinizadores. Para su construcción se preparó la tierra y se seleccionaron flores morfológicamente diversas y de colores vistosos. Una vez creado el jardín, los estudiantes realizaron una salida de campo, orientados por una guía diseñada para este propósito. Allí observaron los organismos visitantes, identificando posibles polinizadores o robadores de néctar. Además, analizaron distintos síndromes florales y algunas dinámicas ecológicas presentes en el ecosistema del jardín.

Fase evaluativa

Finalmente, se aplicó nuevamente el cuestionario con las once preguntas de la etapa diagnóstica, con el propósito de comparar los resultados de aprendizaje después de la implementación de la estrategia didáctica.

Resultados y análisis

Se presenta a continuación el análisis de los resultados del proyecto "El jardín como recurso para la enseñanza de la polinización en estudiantes de grado octavo del Colegio Liceo La Presentación, Duitama". A través de actividades prácticas y del uso del jardín escolar como herramienta pedagógica, se buscó fortalecer el conocimiento de los estudiantes sobre la polinización, la morfología y los síndromes florales. Los datos obtenidos mediante encuestas y observaciones evidencian un impacto positivo en el aprendizaje, lo que destaca la efectividad de la enseñanza vivencial (Silva, 2014). Asimismo, se reflexiona sobre las implicaciones de estos hallazgos en relación con estudios previos y se plantean recomendaciones para futuras prácticas e investigaciones. Finalmente, se analiza la información más relevante del cuestionario diagnóstico, la cual orientó la fase de conceptualización y se sintetiza en la Tabla 1.

Tabla 1.

Resultados obtenidos en el cuestionario diagnóstico realizado en 97 estudiantes de grado octavo del Colegio Liceo la Presentación, Duitama

N.º pregunta	A	B	C	D	Total encuestados
1	92	0	1	4	97
2	23	33	36	5	97
3	11	16	22	48	97
4	28	25	23	21	97
5	59	7	4	27	97
6	2	8	59	28	97
7	6	49	25	17	97
8	13	9	60	15	97
9	25	15	42	15	97
10	32	27	22	16	97
11	21	12	10	54	97

Nota: esta tabla ofrece una visión general de los resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta diagnóstica a los estudiantes de grado octavo del Colegio Liceo la Presentación, Duitama. La primera columna corresponde al número de la pregunta, y las respuestas correctas están resaltadas en color verde.

Fuente: elaboración propia.

En la pregunta 1, "¿Cuál de estos animales es un organismo polinizador?", solo 4 de los 97 estudiantes encuestados respondieron correctamente. Esto sugiere que la mayoría de ellos asocian exclusivamente a las abejas con la polinización, lo que resalta la pertinencia de la estrategia didáctica. Dado que el 95% de los estudiantes seleccionó incorrectamente solo a la abeja como polinizador, se evidencia la necesidad de fortalecer el reconocimiento de otros organismos que participan en la polinización biótica.

En cuanto a los gametos florales (pregunta 2), solo 33 de los 97 estudiantes identificaron correctamente el polen como gameto masculino. Este resultado permitió concluir que era necesario enfatizar la morfología floral dentro de las actividades de la estrategia didáctica, puesto que muchos estudiantes desconocían las estructuras reproductivas de las plantas y su función en la polinización. Por ello se incluyó una actividad específica sobre la morfología floral y las estructuras involucradas en este proceso.

En la pregunta 3, "¿De qué parte de la planta proviene el fruto?", solo el 11% de los estudiantes seleccionó la opción correcta (el ovario), mientras que aproximadamente el 49% manifestó desconocer la respuesta. Estos resultados evidencian un amplio

desconocimiento sobre la parte floral de la que se origina el fruto, lo que resaltó la necesidad de reforzar este concepto en la estrategia didáctica.

Por otro lado, en la pregunta 5, "¿Cuál de estos organismos es una abeja?", cuyo propósito era evaluar el conocimiento de los estudiantes sobre las abejas nativas, solo el 28% respondió correctamente. Además, el 61% identificó únicamente a la abeja africana (*Apis mellifera*), lo que revela una falta de conocimiento sobre la diversidad de abejas polinizadoras. Este hallazgo evidenció la importancia de incluir actividades que abordaran la identificación de diferentes especies de abejas.

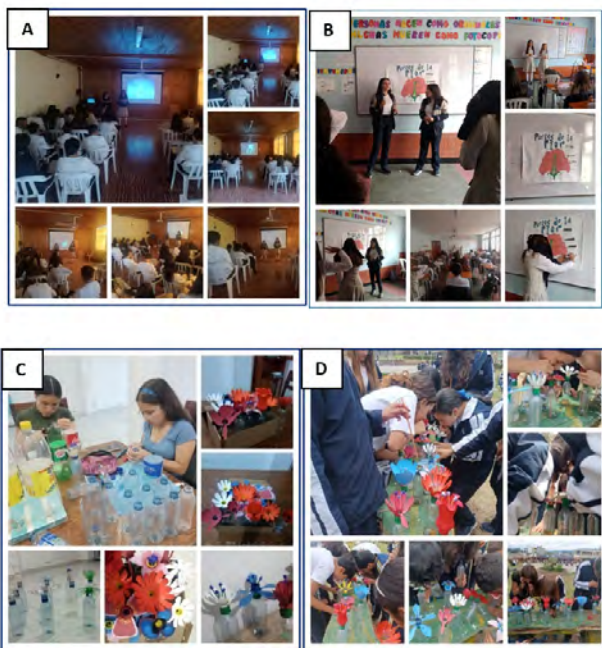
Finalmente, en la pregunta 8, "¿Cuál de estas imágenes asocias con la polinización?", el 62% de los encuestados eligió una opción incorrecta, seleccionando únicamente la imagen de una abeja, el polinizador más reconocido. Sin embargo, la opción correcta era "todas las anteriores". Estos resultados reflejan un desconocimiento generalizado sobre la polinización biótica y abiótica, lo que refuerza la necesidad de incluir estos conceptos en la estrategia didáctica.

En la fase de conceptualización, representada en la Figura 1, se realizaron diversas actividades enfocadas en la enseñanza de la polinización y los

organismos involucrados en este proceso. Esto permitió abordar conceptos clave para su comprensión, como la morfología floral (identificación de las partes de la flor que intervienen en la polinización) y los síndromes florales. Los resultados evidenciaron un impacto positivo en la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes sobre estos temas. Además, el juego de roles facilitó la comprensión del modo en que se produce la polinización biótica. A continuación, se presentan algunas imágenes que evidencian el desarrollo de esta fase.

Figura 1.

Actividades desarrolladas en la fase de conceptualización aplicada a 35 estudiantes de grado octavo del Colegio Liceo la Presentación, Duitama



Nota: en la Figura 1A se muestra la visualización del documental *Alas de vida*. La Figura 1B representa el desarrollo del taller sobre morfología floral. En la Figura 1C se observa la construcción de un modelo floral con material reciclable. Finalmente, la Figura 1D ilustra la aplicación del taller "Juego de roles", en el cual se representaron diferentes formas florales. Para esta actividad se empleó azúcar *glass* para simular el polen debido a su volatilidad y jugo como néctar, representando la recompensa floral. Algunos estudiantes asumieron el papel de polinizadores, mientras que otros representaron robadores de recursos.

Fuente: elaboración propia.

La fase de campo, mostrada en la Figura 2, permitió a los estudiantes el avistamiento de visitantes del jardín. Esto concuerda con lo expuesto por

Allen-Wardell *et al.* (1998) quien manifiesta que las salidas de campo mejoran notablemente la comprensión de conceptos de ciencias naturales al permitir un acercamiento vivencial (Silva, 2014) a dinámicas ecosistémicas importantes, como la polinización. En este caso, la guía de campo fue indispensable para orientar el avistamiento, el registro de resultados y el análisis del ejercicio.

Figura 2.

Construcción del jardín de polinizadores y avistamiento de visitantes en la salida a campo

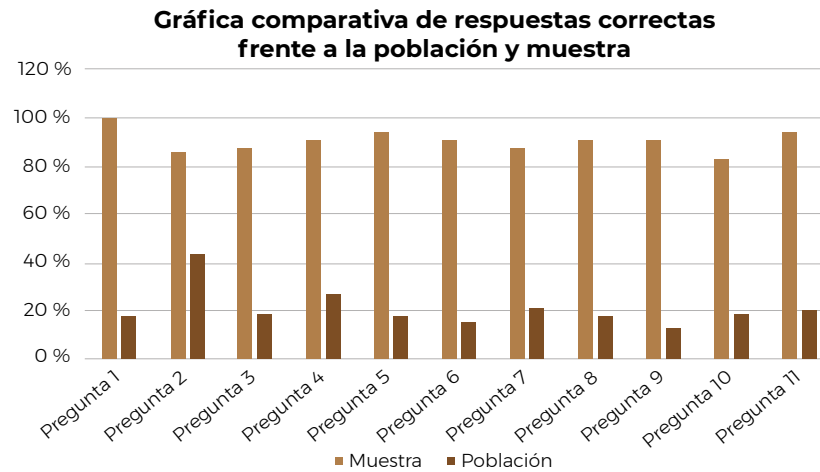


Nota: la figura muestra la zona recuperada donde se construyó el jardín dentro de la institución educativa.

Fuente: elaboración propia.

Figura 3.

Gráfico de frecuencia de las respuestas obtenidas tras la aplicación del cuestionario luego de implementar la estrategia didáctica sobre polinización



Nota: los resultados muestran que el desarrollo de la estrategia didáctica tuvo una influencia significativa en el aprendizaje de los estudiantes de grado octavo pertenecientes a la muestra. En comparación con los resultados de la encuesta anterior, se observa que el porcentaje de aciertos no es inferior al 80 %, lo que evidencia una mejora notable en el conocimiento de los estudiantes. Este incremento sugiere que la intervención didáctica fue efectiva en fortalecer la comprensión de los conceptos abordados, especialmente en contraste con aquellos estudiantes que no participaron en la estrategia.

Fuente: elaboración propia.

En la pregunta "¿Cuál de estos animales es un organismo polinizador?" de la encuesta evaluativa, el 100% de los estudiantes de la muestra respondió correctamente, lo que evidencia que, tras la implementación de la estrategia didáctica, lograron reconocer una mayor diversidad de organismos polinizadores y no solo a la abeja. En contraste, el 80% de los estudiantes de la población total aún identificaba exclusivamente a la abeja como único polinizador, lo que demuestra un desconocimiento de otras especies.

El 86% de los estudiantes de la muestra seleccionó la respuesta correcta al identificar el polen como el gameto masculino de la flor, lo que indica que las actividades implementadas fortalecieron su comprensión sobre las estructuras florales. En la pregunta "¿De qué parte de la planta viene el fruto?", el 88% reconoció correctamente que el fruto proviene del ovario de la flor, lo que confirma la efectividad de la actividad sobre morfología floral. Sin embargo, en la población total, solo el 52 % seleccionó la respuesta correcta, lo que revela un conocimiento menos sólido sobre el tema.

En cuanto a la identificación de las estructuras florales, el 91% de los estudiantes de la muestra

reconoció correctamente los nombres de las partes de la flor gracias a la secuencia didáctica aplicada. En contraste, solo el 39% de la población total logró responder correctamente, lo que evidencia una diferencia significativa en el aprendizaje entre ambos grupos.

Respecto a la pregunta "¿Cuál de estos organismos es una abeja?", el 94% de los estudiantes de la muestra respondió correctamente, demostrando que fueron capaces de identificar especies nativas de abejas y no solo la especie más conocida, *Apis mellifera*. En comparación, el 71% de la población total reconoció únicamente a *Apis mellifera*, lo que indica una menor comprensión de la diversidad de estos insectos.

En la pregunta "¿Por qué consideras que las flores tienen distintos colores y formas?", el 94% de los estudiantes de la muestra seleccionó la respuesta correcta, lo que sugiere que la estrategia didáctica basada en trabajo de campo fue efectiva. En cambio, solo el 20% de la población total respondió acertadamente, lo que evidencia la necesidad de reforzar este conocimiento en el currículo general.

Los resultados obtenidos confirman y amplían los hallazgos de investigaciones previas sobre la

efectividad del aprendizaje experiencial en la enseñanza de las ciencias naturales. Baranzelli *et al.* (2018) subrayan la importancia de las actividades prácticas para comprender la interacción mutualista entre las flores y sus polinizadores. Nuestros hallazgos coinciden con esta perspectiva: los estudiantes no solo mejoraron su comprensión de la morfología floral y los síndromes florales, sino que también desarrollaron una mayor conciencia sobre la interdependencia entre plantas y polinizadores.

Al comparar nuestros resultados con la literatura existente, observamos que el aumento en la comprensión de la morfología floral y la capacidad para identificar síndromes florales concuerda con estudios que destacan la efectividad de la enseñanza basada en la experiencia práctica (Allen, 2004). Acuña y Thomas (2022) encontraron resultados similares al implementar un jardín de mariposas y otros polinizadores como estrategia didáctica para sensibilizar a los estudiantes sobre temas ambientales en una institución educativa rural. Ambos estudios muestran que involucrar a los estudiantes en actividades prácticas no solo enriquece su comprensión conceptual, sino que también fomenta un mayor interés en la conservación ambiental.

Asimismo, la creación del jardín escolar en nuestro estudio refleja los objetivos establecidos en la *Política nacional para la gestión integral de la biodiversidad y sus servicios ecosistémicos* (Minambiente, 2012), que promueve la educación ambiental y la participación comunitaria para fortalecer la conservación de la biodiversidad. Los resultados obtenidos muestran que el uso del jardín como herramienta educativa y la implementación de la estrategia didáctica contribuyen a estos objetivos, al aumentar el conocimiento de los estudiantes sobre los procesos ecológicos y su importancia para la biodiversidad.

Sin embargo, es importante reconocer ciertas limitaciones del estudio. Una de las principales es el tamaño de la muestra, ya que los resultados se basan en un solo grupo de estudiantes de una institución específica, lo cual podría limitar la generalización de los hallazgos. Naranjo (2010, citado en Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2018) destaca que, para enfrentar la disminución de polinizadores a nivel mundial, es necesario un enfoque más amplio que

incluya a diferentes sectores de la sociedad. En consecuencia, futuras investigaciones deberían considerar la ampliación de la muestra y la implementación de proyectos similares en distintos contextos educativos para evaluar la efectividad de estas estrategias de manera más generalizada.

Además, aunque los resultados indican un progreso significativo en un periodo corto, la duración limitada del proyecto podría haber influido en la capacidad de los estudiantes para retener el conocimiento a largo plazo (MEN, 2018). En la iniciativa colombiana de polinizadores, sugieren que los programas educativos sobre este tema deben ser continuos y de larga duración para asegurar un impacto duradero en el conocimiento y las actitudes de los estudiantes. En futuras investigaciones, sería valioso extender la duración de los proyectos para evaluar los efectos a largo plazo del uso de jardines escolares en la educación ambiental y científica.

A partir de estos hallazgos, se proponen varias recomendaciones para la práctica educativa y para investigaciones posteriores. Se sugiere que las instituciones educativas integren jardines escolares en sus programas curriculares como una forma efectiva de enseñar sobre biodiversidad y conservación ambiental, en consonancia con las políticas nacionales de gestión de la biodiversidad (Bonilla, 2012). Asimismo, sería beneficioso que estudios futuros exploraran diferentes enfoques pedagógicos dentro del uso de jardines escolares y evaluaran su impacto no solo en el aprendizaje científico, sino también en la actitud de los estudiantes hacia la sostenibilidad y la conservación del medioambiente.

Conclusiones

De acuerdo con lo realizado en la fase diagnóstica, se evidenció que los estudiantes tenían un conocimiento limitado y fragmentado sobre la polinización, la morfología floral y los organismos polinizadores, lo que confirmó la necesidad de fortalecer estos saberes mediante estrategias didácticas innovadoras e incluir el concepto de *polinización* en los currículos de ciencias naturales. El proyecto resaltó la importancia de enfatizar en la enseñanza de la polinización y su valor medioambiental, así como de

generar conciencia sobre la conservación de especies de plantas y animales polinizadores.

La fase de conceptualización arrojó resultados positivos: actividades como la visualización del documental *Alas de vida* y el juego de roles promovieron la comprensión del proceso de polinización y la conciencia ambiental. Finalmente, la implementación del jardín como recurso pedagógico despertó el interés de los estudiantes por el uso de aulas vivas, integrando el aprendizaje teórico con experiencias prácticas y demostrando ser una estrategia efectiva para promover el aprendizaje activo y la conservación.

Referencias

- Acuña, A. F. y Thomas, R. Á. (2022). Implementación de un jardín de mariposas y otros polinizadores como estrategia didáctica para la sensibilización ambiental de los estudiantes en una institución educativa rural del Cesar-Colombia. *Bio-grafia*, (número extraordinario: Memorias del XI Congreso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental), 400-408. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/18049>
- Allen-Wardell, G., Bernhardt, P., Bitner, R., Burquez, A., Buchmann, S., Cane, J., ... e Inouye, D. W. (1998). The Potential Consequences of Pollinator Declines on the Conservation of Biodiversity and Stability of Food Crops Yields. *Conservation Biology*, 12(1), 8-17. <https://www.jstor.org/stable/2387457>
- Baranzelli, M. C., Boero, M. L., Córdoba, S. A., Ferreiro, G., Maubecin, C., Paiaro, V., ... y Soteras, F. (2018). Socios por naturaleza: una propuesta didáctica para comprender la importancia de la interacción mutualista entre las flores y sus polinizadores. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(1), 181-200. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2239>
- Bonilla, M. A. (2012). Capítulo 1: Abejas. En M. A. Bonilla y N. P. Guiomar (eds.), *La polinización como servicio ecosistémico. Iniciativa colombiana de polinizadores* (ICPA) (pp. 1-103). Universidad Nacional de Colombia e Instituto Humboldt.
- Briceño, H. y Romero, R. (2007). Formación de valores en educación ambiental para la conservación del ecosistema. *Telos*, 9(3), 491-508. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318778008.pdf>
- Darley, W. M. (1990). La esencia de la "vegetalidad". *The American Biology Teacher*, 52(6), 354-357.
- Enseñanza-Jardín, C. P. de la., Córdoba, B. de., Bodoira, R. M. y Bogino, M. F. (2017). Capítulo 2. Taller: Importancia de la polinización para las plantas con flores. En J. S. Ortiz-Bergia y M. T. Ferrero de Roqué (comps.), *Educación en contextos no formales. Prácticas extensionistas 2017: cátedra Práctica de la Enseñanza*, (pp. 27-48). Universidad Nacional de Córdoba.
- Fründ, J., Dormann, C. F., Holzschuh, A. y Tschardtke, T. (2013). Bee Diversity Effects on Pollination Depend on Functional Complementarity and Niche Shifts. *Ecology*, 94(9), 2042-2054. <https://doi.org/10.1890/12-1620.1>
- Garibaldi, L. A., Steffan-Dewenter, I., Winfree, R., Aizen, M. A., Bommarco, R., Cunningham, S. A. y Klein, A. M. (2013). Wild Pollinators Enhance Fruit Set of Crops Regardless of Honey Bee Abundance. *Science*, 339(6127), 1608-1611. <https://doi.org/10.1126/science.1230200>
- Hubbard, C. (2024). Educación en biología vegetal: una visión basada en competencias para el futuro. *Plants, People, Planet*, 6(4), 780-790. <https://doi.org/10.1002/ppp3.10503>
- Klein, A.-M., Vaissière, B. E., Cane, J. H., Steffan-Dewenter, I., Cunningham, S. A., Kremen, C. y Tschardtke, T. (2006). Importance of Pollinators in Changing Landscapes for World Crops. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 274(1608), 303-313. <https://doi.org/10.1098/rspb.2006.3721>
- McGregor, S. E. (1976). *Insect Pollination of Cultivated Crop Plants*. Agricultural Research Service, United States Department of Agriculture.
- Miguel Olate. (23 mayo de 2020). *Alas de vida 2013* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=E6ob3SK5o3I>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2012). *Política nacional para la gestión integral de la biodiversidad y sus servicios ecosistémicos. Política nacional de biodiversidad*. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales*. Autor. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2018). *Iniciativa colombiana de polinizadores*. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.
- Ospina, R. (2019). Polinización de cultivos en Colombia: experiencias y perspectivas. En J. Guarín, C. Giraldo y J. Jaramillo (comps.), *Congreso Sociedad Colombiana de Entomología, Memorias Et Resúmenes. 46 Congreso socolen. Medellín, 17, 18 y 19 de julio de 2019*. (pp. 188-190). Sociedad Colombiana de Entomología.
- Pantoja, A., Smith-Pardo, A., García, A., Sáenz, A. y Rojas, F. (2014). *Principios y avances sobre polinización como servicio ambiental para la agricultura sostenible en países de Latinoamérica y El Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO).

- Pérez-Mesa, M. R., Porras-Contreras, Y., Gonzáles-Becerra, R., Martínez, J. y Moreno, C. (2007). Estudio para la identificación de tendencias en educación ambiental en Bogotá. *Nodos y Nudos*, 3(22). <https://doi.org/10.17227/01224328.1311>
- Prado, B. G. y Mauriz, B. P. (2021). Conocimientos de los maestros de primaria en formación inicial sobre la polinización y las abejas como insectos polinizadores. En UAM (dir.), *29 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales y 5. Las Escuelas de Doctorado: 10, 11 y 12 de febrero 2021* (pp. 36-41). Universidad de Córdoba.
- Rech, A. R., Agostini, K., Oliveira, P. E. y Machado, I. C. (Eds.). (2014). *Biología da polinização*. Projecto Cultural.
- Rodríguez-García, S., Herraiz-Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez, M., Pacheco, M., y Castro, M. (2011). *Métodos de investigación en Educación Especial 3.a Educación Especial Curso: 2010-2011 Francisco Javier Murillo Torrecilla*. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA_Madrid.pdf
- Schussler, E. y Winslow, J. (2007). Drawing on Students Knowledge. *Science & Children*, 44(5). <https://eric.ed.gov/?id=EJ758301>
- SEMARNAT. (10 de mayo de 2021). *Proyecto de Modificación de la Norma Oficial Mexicana nom-083-semarnat-2003. Especificaciones de protección ambiental para la selección del sitio, diseño, construcción, operación, monitoreo, clausura y obras complementarias de un sitio de disposición final de residuos sólidos urbanos y de manejo especial*. Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México.
- Silva, A. G. (2014). El aprendizaje significativo vivencial en las Ciencias Naturales. *EduSol*, 14(49), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475747190001.pdf>
- Vidal-Ledo, M. y Rivera-Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012

Diálogo de conocimiento

El artículo aborda una temática pertinente y de interés tanto para la educación en ciencias como para la educación ambiental, así como para los procesos escolares, aportando hallazgos valiosos para la reflexión académica. Desde una perspectiva experiencial, el texto ofrece una visión sobre los procesos de enseñanza de las ciencias en la educación inicial, que mantiene un hilo argumentativo coherente y una estructura clara, organizada de manera lógica en torno a los resultados de la investigación. Ello permite relacionar de forma pertinente la problemática ambiental abordada con la enseñanza de las ciencias.

Carol Joglar



autora: Alejandra Salgado
título: Eje y continuidad
año: 2022

Investigación-creación y formación docente en artes en América Latina (2010-2024)



Volumen 9 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23380

Research-Creation
and Teacher
Education in the
Arts in Latin America
(2010-2024): a
Systematic Review

Pesquisa-criação
e formação de
professores de artes
na América Latina
(2010-2024): uma
revisão sistemática

Lina Marcela Torres-Ascencio*  

Fecha de recepción: 13-06-2025

Fecha de aprobación: 09-10-2025

CÓMO CITAR

Torres-Ascencio, L. M. (2025). Investigación-creación y formación docente en artes en América Latina (2010-2024). *Nodos y Nudos*, 9(59), e23380. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23380>

* Licenciatura en Educación Artística y Cultural. Universidad de la Amazonia. linamarcelatorresascencio@gmail.com





Volumen 9 N.º 59
 julio - diciembre de 2025
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e23380

RESUMEN

La investigación-creación ha emergido en América Latina como una alternativa epistemológica para integrar la producción artística con la práctica investigativa en la formación de docente en artes. Este artículo presenta una revisión sistemática de literatura publicada entre 2010 y 2024 con el objetivo de analizar la evolución pedagógica de esta modalidad en contextos universitarios latinoamericanos. El estudio se desarrolló bajo el modelo PRISMA, incluyendo 50 documentos de acceso abierto evaluados mediante análisis cualitativo de contenido seleccionados en bases académicas de SciELO, Redalyc y Dialnet. Los resultados se presentan en tres categorías: aportes conceptuales, innovaciones y proyección institucional de la investigación-creación. Desde el análisis se identifica el trayecto desde la consolidación teórica hacia las propuestas didácticas, así como la creciente legitimación académica. Este giro epistemológico y metodológico de la investigación-creación está acompañado por transformaciones en las prácticas formativas y evaluativas del profesorado lo que reconfigura los contenidos curriculares de la educación artística y el papel de las universidades en la producción de conocimiento desde las artes. No obstante, se requiere consolidar una articulación entre políticas públicas, comunidades académicas y sistemas de evaluación que reconozcan los lenguajes artísticos como formas legítimas de indagación ampliando los métodos tradicionales y hegemónicos de producción del conocimiento.

Palabras clave: análisis cualitativo; educación artística; evaluación del currículo; formación del personal docente; política educativa

ABSTRACT

Research-creation has emerged in Latin America as an epistemological alternative to integrate artistic production with research practice in arts teacher training. This article presents a systematic review of literature published between 2010 and 2024 with the aim of analyzing the pedagogical evolution of this modality in Latin American university contexts. The study was developed under the PRISMA model, including 50 open access documents evaluated qualitative content analysis selected from academic databases from SciELO, Redalyc, and Dialnet. The results are presented in three categories: conceptual contributions, innovations, and institutional projection of research-creation. The analysis identifies the path from theoretical consolidation to didactic proposals, as well as the growing academic legitimization. This epistemological and methodological turn of research-creation is accompanied by transformations in the formative and evaluative practices of teachers, reconfiguring the curricular contents of arts education and the role of universities in the production of knowledge from the arts. However, it is necessary to consolidate an articulation between public policies, academic communities and evaluation systems that recognize artistic languages as legitimate forms of inquiry, expanding the traditional and hegemonic methods of knowledge production.

Keywords: qualitative analysis; arts education; curriculum evaluation; teacher training; education policy

RESUMO

A pesquisa-criação surgiu na América Latina como uma alternativa epistemológica para integrar a produção artística com a prática de pesquisa na formação de professores de artes. Este artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura publicada entre 2010 e 2024 com o objetivo de analisar a evolução pedagógica dessa modalidade em contextos universitários latino-americanos. O estudo foi desenvolvido sob o modelo PRISMA, incluindo 50 documentos de acesso aberto avaliados por meio de análise qualitativa de conteúdo e selecionados das bases de dados acadêmicas SciELO, Redalyc e Dialnet. Os resultados são apresentados em três categorias: contribuições conceituais, inovações e projeção

institucional da criação de pesquisas. A análise identifica o caminho da consolidação teórica para propostas didáticas, bem como a crescente legitimação acadêmica. Essa virada epistemológica e metodológica da pesquisa-criação é acompanhada por transformações nas práticas formativas e avaliativas dos professores, reconfigurando os conteúdos curriculares da educação artística e o papel das universidades na produção de conhecimento a partir das artes. No entanto, é necessário consolidar uma articulação entre políticas públicas, comunidades acadêmicas e sistemas de avaliação que reconheçam as linguagens artísticas como formas legítimas de investigação, ampliando os métodos tradicionais e hegemônicos de produção de conhecimento.

Palavras-chave: análise qualitativa; educação artística; avaliação do currículo; formação de professores; política educacional

Introducción

En la última década, el desarrollo epistemológico de la investigación-creación ha transformado de manera progresiva la forma de comprender y construir el conocimiento en la educación artística y la formación de docentes en América Latina. Tradicionalmente, la producción artística y la investigación académica se consideraron ámbitos divergentes, sin embargo, diversos autores señalan que superar esta dicotomía puede generar nuevas formas de conocimiento desde la experimentación, la expresión y la producción artística que, en los procesos formativos, aportan a la construcción de un saber pedagógico sensible y creativo propio del arte. En este sentido, la Investigación Educativa Basada en Artes o ABER, por sus siglas en inglés (*Arts-Based Educational Research*), surge en la década de 1990 impulsada por autores como Elliot W. Eisner con el propósito de reivindicar modos imaginativos y creativos de indagación en la educación a través de lenguajes artísticos (Alba y Buenaventura, 2020; Eisner, 1995).

Derivado de lo anterior, emergieron nuevas metodologías afines, como la *a/r/tografía* propuesta por Rita Irwin en el 2003 que buscaba integrar de forma equilibrada aspectos artísticos, educativos e investigativos. De esta manera, se dio paso a nuevas rutas que transformaron las prácticas educativas mediante la creación artística del profesorado en formación. Estas perspectivas epistemológicas han ido ganando terreno en el panorama de la educación artística latinoamericana, aproximando la investigación en ciencias sociales a la creación artística y desplegándose en distintas disciplinas como las artes visuales, la música, el teatro, la danza, entre otras. Este desarrollo ha sido objeto de sistematizaciones recientes que evidencian un crecimiento sostenido

en la producción científica del campo (Arias Ramírez y Díaz Quero, 2023).

Para el año 2010, en el contexto latinoamericano, la noción de investigación-creación se consolidó como categoría emergente que señalaba la convergencia entre indagación académica y proceso creativo, especialmente a partir de iniciativas en países como Colombia (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2020). De este modo, la producción artística puede considerarse como el resultado de un proceso de comprensión y reflexión similar a la investigación científica, eliminando la separación de los términos arte y ciencia (Zambrano, 2016). A partir de este periodo, otros autores aportaron a la integración de ambos términos, Mejía Echeverri (2013) propuso vincular de forma intencional las nuevas tendencias de investigación en educación artística con la formación de docentes en artes plásticas, lo que enfatizó la discusión frente a la posibilidad de cruzar métodos entre la investigación basada en las artes y la investigación educativa con métodos de creación artística. Esta discusión también contempla experiencias como la expuesta por Restrepo Arteaga y Ospina Álvarez (2020) y Romero Sánchez (2012) sobre el papel de los laboratorios de investigación-creación como espacios donde se articulan cuerpo, sensibilidad y pensamiento.

Paralelamente, las discusiones sobre el estatuto epistemológico de la creación artística en el ámbito académico permitieron reconocer que las artes generan conocimiento de manera distinta pero complementaria a la ciencia convencional (Dalagna y Salgado, 2024). En Colombia, Bonilla Estévez *et al.* (2019) documentaron el debate tanto académico como político que llevó al reconocimiento de la creación artística como forma de producción de nuevo

conocimiento en artes, arquitectura y diseño en el marco de las políticas de ciencia, tecnología e innovación, dándole el estatus de investigación. Asimismo, los autores añaden que la investigación-creación comparte con la investigación científica la búsqueda de sentido y la imaginación de formas posibles de habitar el mundo, por lo que no deben concebirse por separado. Por su parte, investigaciones como las de Hernández Salgar (2020) o Páramo Morales (2021) también profundizan en la necesidad de reconfigurar los criterios de producción académica para incluir las especificidades del conocimiento artístico.

En línea con lo anterior, Gamboa-Medina (2023) propone un término integrador de investigación+creación+educación+ (ICE+) donde convergen tanto la indagación como la creación artística y la enseñanza, entendidas como prácticas sociales que dotan de sentido la realidad y resaltan la relación intrínseca entre el hacer artístico, investigar y educar. Autores como Ramírez (2020) y Gutiérrez Mavesoy y Rodríguez Peña (2019) coinciden en la necesidad de metodologías que surjan desde la práctica artística misma, legitimando formas de saber que hasta hace poco eran impensadas en el ámbito académico.

Esta articulación entre el arte, educación e investigación ha contribuido a transformar la formación de docentes en educación artística desde una perspectiva que promueve la creación como forma de investigación. Bajo este panorama, el artículo indaga la evolución pedagógica de la investigación-creación en la formación de docentes en artes en América Latina durante el periodo comprendido entre los años 2010 y 2024. Se busca comprender de qué manera las propuestas teóricas se han traducido en prácticas formativas, teniendo en cuenta cómo las políticas educativas han acompañado este giro epistemológico, además de los efectos en la preparación de los educadores en artes.

Metodología

Para la revisión sistemática, se siguieron las pautas del modelo Prisma (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en tres bases de datos académicas de acceso abierto y alta circulación:

scielo, Redalyc y Dialnet. La estrategia de rastreo se realizó mediante el uso de palabras clave en español combinadas mediante operadores booleanos de la siguiente manera: "investigación-creación" OR "investigación basada en artes", AND "educación artística" AND "formación docente en artes" excluyendo los términos NOT "primaria" y NOT "secundaria". La búsqueda se delimitó al periodo de publicación comprendido entre los años 2010 y 2024.

Se identificaron inicialmente 76 registros, de los cuales se eliminaron 8 artículos duplicados entre las bases de datos. Luego, se evaluaron 71 documentos a partir de los títulos, resúmenes y texto completo, lo que permitió verificar la correspondencia temática y seleccionar finalmente 50 artículos para el análisis, al cumplir con los criterios de elegibilidad establecidos. Entre los criterios de elegibilidad se incluyeron documentos que abordaran la intersección entre investigación-creación y formación docente producidos en el contexto de América Latina, publicados entre el 2010 y el 2024, en español o portugués y que correspondieran a artículos científicos, tesis de posgrado o documentos institucionales de política educativa. Se excluyeron los documentos con falta de vinculación temática, poblaciones no pertinentes sin relación con los procesos de formación docente, documentos duplicados o aquellos con accesibilidad limitada.

Los documentos seleccionados fueron examinados mediante análisis de contenido cualitativo, codificando las ideas centrales vinculadas con cuatro dimensiones: definiciones y fundamentos teóricos de la investigación-creación, enfoques pedagógicos aplicados a la formación docente, recomendaciones curriculares y evidencias sobre impacto en procesos formativos. A partir de esta codificación emergieron tres categorías temáticas que sintetizan los principales hallazgos sobre la evolución pedagógica de la investigación-creación en la región.

Resultados

La presentación de los resultados se realiza mediante categorías que dan cuenta de la evolución pedagógica de la investigación-creación en la formación docente en artes. Si bien, en los primeros años predominan los

textos fundacionales y exploratorios sobre qué es la investigación-creación, a partir del 2015 los estudios empiezan a enfocarse tanto en aplicaciones pedagógicas como en la vinculación curricular y la validación académica de la investigación-creación, lo cual da mayor visibilidad al concepto como metodología que integra lo artístico, lo pedagógico y lo investigativo.

Aportes conceptuales de la investigación-creación en educación artística

La investigación-creación (ic) se ha consolidado en las últimas tres décadas como un enfoque metodológico y epistemológico que reconoce el proceso creativo como núcleo de producción de conocimiento. En la literatura internacional, se la describe como investigación en y a través de las artes, donde la obra, la experiencia o la acción artística se constituyen simultáneamente en método y resultado de indagación (Beltrán y Villaneda Vásquez, 2020; Borgdorff, 2010). Este planteamiento rompe con la división tradicional entre investigación académica y práctica artística, situando la creación en el mismo nivel de legitimidad epistemológica que la indagación científica.

En América Latina, la ic emerge como categoría híbrida que articula arte, pedagogía y territorio, con énfasis en procesos situados y colaborativos (Alba y Buenaventura, 2020; Barriga Monroy, 2011; Daza Cuartas, 2009). Autores como López Cano (2015b) insisten en que la ic produce tres tipos de conocimiento: proposicional, procedimental y tácito-sensible, este último ligado a la experiencia estética y difícilmente reducible a lógicas discursivas. De este modo, la ic difiere de la investigación artística centrada solo en la producción de obra, al tiempo que se distingue de la investigación educativa tradicional por asumir la práctica creativa como medio de indagación legítima.

Por su parte, Marín Viadel (2011) plantea que la ic opera como un giro epistemológico que amplía las metodologías cualitativas y desafía las hegemonías de validación del conocimiento. En lugar de subordinarse a marcos científicos convencionales, incorpora formas de pensamiento y representación propias del arte como narrativas visuales, dramatizaciones, musicalidad, corporalidad, entre otros, como lenguajes

válidos para generar y comunicar saber pedagógico. En este sentido, la autobiografía se posiciona como una obra pedagógica que integra la escritura como creación, pensamiento y experiencia, un acto que transforma la identidad profesional del maestro-artista-investigador (Martínez-Cano, 2023).

En esta línea, Delgado *et al.* (2015) y Marín-Viadel y Roldán (2019) destacan que la ic amplía las metodologías cualitativas al incorporar diversas narrativas como lenguajes legítimos de investigación educativa que, en contextos comunitarios, activa modos sensibles de conocer y resignificar los territorios, fortaleciendo así el vínculo entre arte, pedagogía y transformación social (Acosta Ramírez, 2024).

De esta manera, la ic se distingue por integrar en un mismo proceso los roles de artista, investigador y docente, lo que produce un conocimiento que es simultáneamente sensible, performativo y situado. Esta convergencia, de acuerdo con Irwin y García (2013), genera una práctica reflexiva donde texto e imagen, acción y análisis coexisten para construir significados educativos. Esta triada permite que las prácticas artísticas se conviertan en modos de indagación pedagógica, desplazando la idea de que la creación es un resultado separado del proceso investigativo.

Asimismo, la ic promueve reflexividad y participación comunitaria en donde los sujetos dejan de ser informantes para convertirse en coautores y coproductores de conocimiento, lo que le otorga un carácter ético y político al reconocer los contextos socioculturales como escenarios de producción de saberes. Así, la ic trasciende la transmisión de contenidos para configurarse como práctica investigativa que reconfigura la relación entre creación, educación y sociedad, legitimando con ello su estatuto epistemológico y metodológico en el campo educativo.

Ahora bien, con relación a las diferentes tipologías y modelos de la ic, se evidencian cambios en la evolución y diversidad metodológica. Un ejemplo de lo anterior lo expone Borgdorff (2010) en su distinción de tres aproximaciones complementarias: la investigación en las artes, sobre las artes y a través de las artes. La primera se centra en la práctica artística como objeto de estudio; la segunda analiza las artes desde perspectivas externas históricas o críticas, y

la tercera integra la práctica creativa como medio y resultado de la indagación académica.

En paralelo, nuevas formulaciones como el modelo ICE+ planteado por Gamboa-Medina (2023) amplían el alcance tradicional de la ic al incluir explícitamente la dimensión educativa. Este modelo sugiere que la docencia y la formación docente no son contextos externos, sino espacios constitutivos del proceso creativo-investigativo, reforzando la idea de co-aprendizaje y co-creación en entornos educativos. Otra vertiente central es la a/r/tografía, impulsada por Irwin y García (2013) y profundizada por Marín-Viadel y Roldán (2019), que articula de forma simultánea los propósitos artísticos, educativos e investigativos. Para los autores es posible operar con narrativas mixtas que integran la experiencia estética, la reflexión pedagógica y la producción académica, a partir de los conceptos metodológicos de indagación vital, metáforas, metonimias, reverberaciones y búsqueda de sentido en la combinación de textos e imágenes.

Innovaciones curriculares y didácticas en la formación de docentes en artes

La investigación-creación surgió con fuerza en Estados Unidos a partir del desarrollo teórico de Elliot Eisner en Stanford University (Eisner, 1995) y, posteriormente, se adaptó al contexto latinoamericano. En la región, su incorporación en la formación docente se evidencia en los estudios de Mejía Echeverri (2013), Morales *et al.* (2018) y Castillo Carvajal (2024) para Colombia; Benavente Millán (2021) para Chile; Carrillo Quiroga (2015) para México y Fracasso (2015) para Argentina, quienes documentan cómo universidades y programas han integrado pedagogía, creación artística e investigación educativa. Este proceso se ha visto fortalecido por sistemas nacionales de ciencia y tecnología como Conacyt en México y Chile, Colciencias en Colombia y Conicet en Argentina, que han creado marcos de apoyo y reconocimiento para iniciativas de investigación-creación en la educación artística (López Cano, 2015a).

Este cambio denotó el reconocimiento de la sistematización de las prácticas pedagógicas de la investigación-creación y generó guías metodológicas para la implementación en entornos formativos, a

través de orientaciones que integran los procesos en proyectos académicos y artísticos (Barriga Monroy, 2013). Para Asprilla (2013), esta sistematización exige un modo particular de investigar desde las artes basado en la construcción reflexiva del hacer artístico, lo que permite, desde esta perspectiva, el trazo de rutas metodológicas a partir de la experiencia creativa misma. Un ejemplo de lo anterior son las estrategias que sistematizan los viajes y las expediciones pedagógicas, las cuales operan como dispositivos de investigación y formación alternativa, articulando saberes como la educación artística, la pedagogía y las ciencias sociales, a través de procesos de reflexión y la elaboración de crónicas de viajes (Manosalva *et al.*, 2018).

Fracasso (2015) también lo señala, cuando menciona que estos modelos representan nuevas formas de producción de conocimiento en la educación superior y amplían los límites de la práctica investigativa. Por su parte, Niño Morales *et al.* (2016) advierten sobre la necesidad de repensar los dispositivos pedagógicos institucionales de la investigación-creación dado que su implementación demanda nuevas relaciones entre teoría, práctica y subjetividad en la formación docente.

De esta manera, se difundieron tres modelos investigativos-creativos: el modelo bucle, que plantea un ir y venir continuo entre creación y análisis teórico; el modelo ortodoxo, que conserva fases secuenciales similares a la investigación académica tradicional, pero incorporando momentos de creación artística; y el modelo invertido, que inicia desde la práctica creativa para derivar categorías y marcos teóricos a posteriori. A partir de estos modelos se articulan formas diferenciadas de las fases de la creación artística con las fases de la investigación académica, permitiendo adaptar la investigación-creación a distintas realidades culturales y educativas.

Otra de las innovaciones surge en el campo curricular. Nuevos contenidos surgieron dentro de la formación docente mediante la inclusión de cátedras sobre metodologías de investigación-creación que orientaban la práctica profesional del futuro docente en la investigación basada en artes. Es importante señalar que, estas modalidades de investigación son transversales, sin limitarse a un solo campo artístico

y se manifiestan en múltiples lenguajes desde lo sonoro hasta lo visual y performativo, en palabras de Ramírez (2021) corresponde a una naturaleza interdisciplinaria. En la misma línea, Villegas Vergara (2018) señala que esta transversalidad ha impulsado una instalación gradual del enfoque en los sistemas académicos, en especial en las instituciones chilenas.

Asimismo, para Gamboa-Medina (2023) la articulación entre investigación, creación y formación docente puede desarrollarse bajo el enfoque ICE+ y vincularse de modo transversal en los currículos formativos. Complementariamente, los programas han alineado la investigación-creación con pedagogías críticas y decoloniales, buscando que los docentes en formación aborden problemáticas sociales concretas a través del arte, como lo propone Gómez Moreno (2024), quien recalca la importancia de descolonizar las formas de conocimiento desde el arte y los contextos locales.

Lo anterior ha derivado en el desarrollo de estrategias que tienden puentes entre la teoría y la práctica, al incentivar roles de creador e indagador en la formación docente. Tal como afirman Ramírez y Salcedo (2021), estas prácticas constituyen ejes transformadores de la identidad profesional. Dichas transformaciones e innovaciones han impactado la práctica pedagógica y la construcción subjetiva del docente como artista-investigador (Cortés Muñoz, 2021). Este fenómeno refleja un proceso de formalización curricular que, en algunos contextos, se ha integrado en programas de posgrado, según lo evidencia Silva-Cañaverl (2016) en su análisis sobre la formación doctoral en diseño y creación desde la investigación-creación. En este marco, Carrillo Quiroga (2015) subraya que la incorporación de la práctica artística como vía de investigación universitaria redefine las estructuras tradicionales de producción académica y da lugar a formas expandidas de pensamiento pedagógico.

Proyección de la investigación-creación en la educación artística

La consolidación de la investigación-creación en la formación docente de artes ha ido de la mano con cambios en el entorno institucional y normativo.

En países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México esta modalidad ya cuenta con reconocimiento formal por parte de las políticas educativas, en favor de incentivar la integración arte-investigación en los programas de formación docente y dotar de validez académica los resultados derivados de la creación como forma de saber (Castro-Cifuentes, 2020). Este ajuste a los reglamentos en la admisión de productos creativos como opción de titulación muestra un marco normativo cambiante, más acorde con las dinámicas actuales en la educación artística (Hernández Salgar, 2020; Páramo Morales, 2021).

Tal como argumenta Galarza-Neira (2023), este proceso de inclusión reconoce distintas modalidades de investigación artística como componentes legítimos dentro de la educación superior. En el mismo sentido, Benavente Millán (2021) describe cómo la institucionalización de la investigación-creación en Chile ha exigido transformaciones curriculares que reconozcan la creación como parte del desarrollo científico y formativo. Sin embargo, la adopción de la investigación-creación en la formación docente no es homogénea en toda América Latina; aun así, la tendencia general apunta a una creciente legitimación y apoyo institucional al paradigma emergente.

Esta evolución ha traído consigo impactos a nivel formativo, como el fortalecimiento de la reflexividad y la actitud investigativa en los docentes de artes. La formación del profesorado desde un perfil creador-investigador promueve el desarrollo de habilidades críticas y analíticas aplicables en la práctica pedagógica. Daza Cuartas (2009) ya anticipaba este giro al considerar la creación como un proceso epistemológico capaz de enriquecer la práctica docente desde lo sensible y lo situado. De manera afín, Martínez (2020) sostiene que la integración entre estética y pensamiento filosófico en la investigación artística genera marcos conceptuales más amplios para el ejercicio reflexivo del docente-artista. Esta combinación entre producción artística y análisis educativo ha generado mayor conciencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, impulsando la innovación en la generación del conocimiento. Anudado a ello, el desarrollo de competencias creativas e investigativas

desplaza la educación artística tradicional centrada en contenidos teóricos o técnicos, permitiendo un rol del educador más expresivo y capaz de abordar ideas complejas a través del arte.

Además, la inclusión de la investigación-creación en los currículos formales ha influido en las prácticas de evaluación y apreciación del aprendizaje en artes. Tradicionalmente, evaluar en arte y evaluar investigación eran procesos dispares; sin embargo, al converger en la investigación-creación, ha surgido la necesidad de nuevos enfoques evaluativos. Hernández-Chavarría (2018) plantea que estos procesos requieren instrumentos que reconozcan tanto la dimensión formativa como la estética del conocimiento producido. De forma complementaria, Carmona (2019) advierte que los sistemas de evaluación aún tienden a privilegiar los enfoques académicos tradicionales, lo que dificulta la validación plena de los resultados obtenidos desde la creación. En este sentido, resulta indispensable valorar tanto el producto artístico como el proceso reflexivo y metodológico que lo sustenta, aportando con ello al cambio del paradigma evaluativo en contextos educativos.

Por otra parte, también se señalan desafíos en el campo de la investigación-creación. Si bien se ha avanzado en su reconocimiento, aún persisten tensiones en torno a la legitimidad de ciertos conocimientos artísticos, por lo cual el reto es sensibilizar y capacitar a las comunidades académicas sobre el valor de esta práctica (Soto Silva *et al.*, 2017). Para ello, es necesario implementar directrices claras que orienten la integridad investigativa en contextos de creación garantizando una mayor profesionalización bajo criterios éticos y metodológicos. Autores como Mela Contreras (2019) insisten en que la formación docente en investigación-creación debe ir acompañada de marcos estructurados que eviten improvisaciones y fomenten la consistencia entre arte, docencia e investigación.

Conclusiones

La incorporación de la investigación-creación en la formación docente en artes representa un cambio de paradigma en la profesionalidad del educador artístico, el cual desplaza los modelos transmisivos hacia

una práctica pedagógica situada, reflexiva y comprometida con el acto creativo como forma de conocimiento (Irwin y García, 2013; Mejía Echeverri, 2013). Este giro epistemológico se basa en la convergencia entre la investigación basada en artes y marcos investigativos tradicionales. A pesar de los avances en la institucionalización, persisten tensiones asociadas a la adecuación de los sistemas de evaluación tradicionales frente a metodologías creativas, así como barreras estructurales que limitan la implementación en contextos periféricos (Osuna Barriga, 2012). Este paradigma exige una reconfiguración de los sistemas de formación y validación académica. Así, consolidar la adopción implica generar marcos normativos inclusivos y fortalecer los vínculos entre políticas educativas, comunidades académicas y actores educativos para poder avanzar en estudios demostrativos de la eficacia de la investigación-creación sin reducirse a las lógicas métricas. De esta manera, reconocer la investigación-creación como vía legítima de titulación, producción de conocimiento y transformación pedagógica académica, da paso a la aceptación de la pluralidad de saberes.

Referencias

- Acosta Ramírez, V. (2024). *Educación artística y a/r/tografía social: La formación de formadores y los procesos de creación artística en comunidades de Medellín-Colombia* [Tesis doctoral. Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/96220>
- Alba, G. y Buenaventura, J. G. (2020). Cruce de caminos. Un estado del arte de la investigación-creación. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (79), 21-49. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi79.3675>
- Arias Ramírez, N. y Díaz Quero, V. (2023). Tendencias de la investigación en educación artística en Colombia en el periodo 2010-2020. *Praxis Pedagógica*, 22(33), 202-225. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.33.2022.202-225>
- Asprilla, L. I. (2013). *El Proyecto de Creación-Investigación. La investigación desde las artes*. Instituto Departamental de Bellas Artes. https://www.researchgate.net/publication/339595836_El_proyecto_de_creacion-investigacion
- Barriga Monroy, M. L. (2011). La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística. *El Artista*, 8, 317-330. <https://www.redalyc.org/pdf/874/87420931021.pdf>

- Barriga Monroy, M. L. (2013). La investigación en educación artística. Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado. *El Artista*, 10, 306-308. <https://www.redalyc.org/pdf/874/87429022025.pdf>
- Beltrán, E. M. y Villaneda Vásquez, A. (2020). La investigación-creación como producción de nuevo conocimiento: perspectivas, debates y definiciones. *Index, Revista de Arte contemporáneo*, (10), 247-267. <https://doi.org/10.26807/cav.vi10.339>
- Benavente Millán, D. (2021). Investigación en la creación y formación artística chilena: Caso UMCE. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (48), 1-26. <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1580>
- Bonilla Estévez, H. A., Cabanzo, F., Delgado, T. C., Hernández Salgar, O. A., Niño Soto, A. S., y Salamanca, J. (2019). Investigación-creación en Colombia: la formulación del "nuevo" modelo de medición para la producción intelectual en artes, arquitectura y diseño. *Kepes*, 16(20), 673-704. <https://doi.org/10.17151/kepes.2019.16.20.24>
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de Ciencias de la Danza*, 13, 1-33.
- Carmona, F. (2019). Actitud hacia la investigación de los artistas docentes de la Universidad Nacional Experimental de las Artes. *Revista Franz Tamayo*, 1(1), 32-54.
- Carrillo Quiroga, P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 219-240. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100011&lng=es&tlng=es
- Castillo Carvajal, C. (2024). *Cuerpos contenedores / Cuerpos contenidos. Proyecto de investigación-creación* [Tesis de maestría, Universidad de Nariño].
- Castro-Cifuentes, J. D. (Ed.). (2020). *Investigación-creación en el ámbito universitario: diálogos, prácticas, perspectivas*. Ediciones Universidad Central. <https://doi.org/10.30578/9789582604745>
- Cortés Muñoz, C. H. (2021). *Formación en investigación-creación: Una mirada etnográfica multivocal* [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/1c398d24-7712-48d7-bb6c-ccbcb55f1f8/content>
- Dalagna, G. y Salgado, J. (2024). Investigaçao artistica é criação. *História Debates e Tendências*, 24(2), 101-124. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10089143.pdf>
- Daza Cuartas, S. L. (2009). Investigación - creación. Un acercamiento a la investigación en las artes. *Horizonte Pedagógico*, 11(1), 87-92.
- Delgado, T. C., Beltrán, E. M., Ballesteros, M. y Salcedo, J. P. (2015). La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. *Iconofacto*, 11(17), 10-28. <https://doi.org/10.18566/iconofac.v11n17.a01>
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós Ibérica.
- Fracasso, L. (2015). Producción de nuevo conocimiento para la ciudad: investigación-creación y prácticas contemporáneas en la educación superior. *Revista Nodo*, 9(19), 84-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5646261>
- Galarza-Neira, M. T. (2023). Investigación artística en la educación superior: contexto de inclusión y modalidades. *Artnodes, Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 31, 1-8. <https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i31.402862>
- Gamboa-Medina, A. (2023). La investigación + creación + educación + (ICE+) como práctica de generación de conocimiento. *(pensamiento), (palabra)... Y Obra*, (30), 58-74. <https://doi.org/10.17227/ppo.num30-17149>
- Gómez Moreno, P. P. (2024). Descolonizar la investigación-creación. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 20(37), 10-12. <https://doi.org/10.14483/21450706.22>
- Gutiérrez Mavesoy, A. y Rodríguez Peña, A. (2019). La creación como investigación: aportes para la reflexión desde la experiencia en la Universidad Central. *La Palabra*, (34), 55-69. <https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9528>
- Hernández-Chavarría, F. (2018). La visión de un científico sobre la investigación en artes plásticas. *El Artista*, (15), 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87457958007>
- Hernández Salgar, O. (2020). La creación y la investigación artística en instituciones colombianas de educación superior. *A Contratiempo*, 23, 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7511935.pdf>
- Irwin, R. L. y García, D. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/328771>
- López Cano, R. (2015a). La investigación artística en música en Latinoamérica. *Quodlibet*, 74(2), 139-167. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2020.74.779>
- López Cano, R. (2015b). Educar para la investigación-creación: áreas de trabajo, tipos de conocimiento y problemas de implementación. *A Contratiempo*, 25, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529324>
- Manosalva, M., Palacios, M. y Gutiérrez, O. (2018). Los viajes y las expediciones: experiencias de interculturalidad y educación artística en la formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 5(44), 105-122. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/7834/7094>
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama

- de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84820027003.pdf>
- Martínez-Cano, P. (2023). La autobiografía como posibilidad para crear una obra pedagógica. *Nodos y Nudos*, 8(54), 51-66. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-16628>
- Martínez, M. (2020). Motivaciones desde la filosofía y la estética a la investigación creación artística en la educación superior. *Sophia*, 16(1), 76-92.
- Mejía Echeverri, S. A. (2013). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Uni-Pluriversidad*, 12(2), 80-90. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.14438>
- Mela Contreras, J. (2019). La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio Hispanoamericano. *Páginas de Educación*, 12(2), 107-123. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1839>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2020). *Investigación + Creación: definiciones y reflexiones*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/M601PR04G02%20Investigacion%20%2B%20Creacion%20-%20Definiciones%20y%20reflexiones.pdf
- Morales, B. L., Giraldo, A. M., Rodríguez, Y. y Casas P. (2018). Investigación-creación en los trabajos de grado de pregrado en música. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 97-118. <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/417751d4-4eb4-4d6e-8f12-1580f60555cf/content>
- Niño Morales, S., Castillo Ballén, S., Camacho López, S. y Gutiérrez Castañeda, R. (Eds.). (2016). *Diálogos sobre investigación-creación. Perspectivas, experiencias y procesos en la Maestría en Estudios Artísticos Facultad de Artes ASAB*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://biblioteca-repositorio.clasco.edu.ar/bitstream/CLACSO/5008/1/Dialogos-investigacion.pdf>
- Osuna Barriga, J. G. (2012). Un viaje a ninguna parte: la investigación-creación como vehículo de validación institucional de la producción artística. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 7(1), 5-9. <https://www.redalyc.org/pdf/2970/297023537001.pdf>
- Páramo Morales, D. (2021). Investigación basada en el arte. *Pensamiento y Gestión*, 54, 25-41. <https://dx.doi.org/10.14482/pege.54.025.369>
- Ramírez, J. (2021). Investigación-creación e interdisciplinariedad: experiencias, posibilidades plásticas y conocimientos. *Hojas de El Bosque*, 8(14). <https://doi.org/10.18270/heb.v8i14.3687>
- Ramírez, L. A. (2020). Investigación-Creación: identificación de problemáticas y propuesta para el establecimiento de una metodología de investigación propia de las artes. *Desbordes*, 10(1), 10-19. <https://doi.org/10.22490/25394150.3732>
- Ramírez, J. y Salcedo, J. P. (2021). Investigación-Creación en Colombia: análisis, definiciones y utilidades. *Hojas de El Bosque*, 8(14). <https://doi.org/10.18270/heb.v8i14.3772>
- Restrepo Arteaga, A. M. y Ospina Álvarez, T. (2020). Laboratorio de creación-inención: una manera de proceder en la investigación con artes. *Revista Académica Etesis*, (9), 44-55. <https://doi.org/10.37127/25393995.87>
- Romero Sánchez, M. M. (2012). Habitar los laboratorios de investigación creación. Apuntes desde la experiencia. *Praxis y Saber*, 3(6), 89-103.
- Silva-Cañaverl, S. J. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(1), 49-61. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601>
- Soto Silva, I., Alvarado Toledo, P. y Ferrada Sullivan, J. (2017). Pensar y re-pensar la producción académica en el campo de las artes: una reflexión a partir de las experiencias docentes en una universidad al sur de Chile. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 12(1), 1-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297049847001>
- Villegas Vergara, I. (2018). Práctica artística como investigación: su instalación y desarrollo en el sistema académico chileno. *Tercio Creciente*, 7(1). <https://doi.org/10.17561/rtc.n13.2>
- Zambrano, M. (2016). La investigación en el arte –la relación arte y ciencia, una introducción. *Index, Revista de Arte contemporáneo*, (01), 110-116. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i01.25>

Diálogo de conocimiento

El artículo aborda una temática fundamental para la construcción de conocimiento en los espacios formativos de la docencia en artes en Latinoamérica. Presenta un panorama general de la relación entre la investigación-creación y la formación del profesorado. La revisión documental, rastreada en el periodo entre el 2010 al 2024, arroja tres categorías, a saber: aportes conceptuales de la investigación acción creación, innovaciones en esta área de investigación y proyección institucional. A partir de estas tres categorías se logran trazar varios puntos de diálogo y mostrar tendencias en el vínculo entre investigación creación y formación docente.

El artículo abre algunos interrogantes: ¿cómo la investigación – creación moviliza transformaciones en el campo académico en relación con los criterios de validación y construcción del conocimiento? ¿De qué manera este paradigma exige reconfiguraciones en la formación docente en la educación artística? Visibilizar estas cuestiones permite fortalecer el diálogo acerca de la producción de conocimiento y de la formación profesional.



autora: Alejandra Salgado
título: Aparición
año: 2021





El cancionero como dispositivo de poder en el Estado-nación colombiano del siglo XX*



Volumen 9 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23821

The Songbook as a Device of Power in the Colombian Nation-State of the Twentieth Century

O cancionero como dispositivo de poder no estado-nação colombiano do século XX

María Clara Arenas-Sanín**  
George Palacios-Palacios***  

Fecha de recepción: 05-10-2025

Fecha de aprobación: 28-11-2025

CÓMO CITAR

Arenas-Sanín, M. C. y Palacios-Palacios, G. (2025). El cancionero como dispositivo de poder en el Estado-nación colombiano del siglo xx. *Nodos y Nudos*, 9(59), e23821. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23821>

* Derivado de la tesis doctoral "La música como saber escolar enseñable en Colombia en la segunda mitad del siglo xx" (2025).

** Doctorado en Educación. Profesora asociada, Departamento de Música de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia. mclara.arenas@udea.edu.co

*** PhD en Estudios Latinoamericanos. Profesor asociado de español. Department of Languages at Clemson University. gpalaci@clemson.edu.co





Volumen 9 N.º 59
 julio - diciembre de 2025
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e23821

RESUMEN

En este artículo se analiza el papel de la educación musical escolar en Colombia durante el siglo xx como un dispositivo de poder en el proyecto de construcción del Estado-nación. A través del análisis de 39 cancioneros, 26 manuales escolares, 26 programas curriculares del área de educación estética y 43 libros sobre pedagogía y didáctica musical, se examina cómo la música fue utilizada para formar subjetividades, inculcar un sentimiento de identidad nacional y reproducir un sistema de valores funcionales al orden social. Se recurre a los conceptos de *dispositivo* de Foucault, *capital cultural* de Bourdieu y la distinción entre *usos* y *funciones* de la música de Merriam para desentrañar las complejas relaciones entre música, poder y sociedad. Esta investigación revela que el repertorio musical escolar constituyó una tecnología educativa sofisticada, diseñada para moldear un "ideal tipo" de ciudadano en sintonía con los valores e intereses de las instituciones dominantes. El análisis histórico de las fuentes permite identificar cómo la expansión del mercado editorial, en particular durante la segunda mitad del siglo xx, facilitó la circulación masiva de discursos musicales hegemónicos. Los hallazgos sugieren que la música escolar operó eficazmente como un campo de lucha simbólica donde se negociaron y se impusieron significados sobre la identidad nacional, la ciudadanía y el orden social.

Palabras clave: capital cultural; construcción de nación; dispositivo; educación musical escolar; historia de Colombia; sociología de la música

ABSTRACT

This paper examines the role of musical education in Colombia during the 20th century as a central power *apparatus* in the nation-state construction project. Through the analysis of 39 songbooks, 26 school manuals, 26 curricular programs in the area of aesthetic education and 43 books on musical pedagogy and didactics, we examine how music was used to form subjectivities, instill a sense of national identity, and reproduce a value system functional to the social order. We draw upon Foucault's concept of *apparatus*, Bourdieu's *cultural capital*, and Merriam's distinction between *uses* and *functions* of music to unravel the complex relationships between music, power, and society. This research reveals that the school musical repertoire constituted a sophisticated educational technology, designed to shape an "ideal type" of citizen in harmony with the values and interests of dominant institutions. The historical analysis of the archive demonstrates how the expansion of the publishing market, particularly during the second half of the 20th century, facilitated the massive circulation of hegemonic musical discourses. The findings suggest that musical education operated effectively as a field of symbolic struggle where meanings about national identity, citizenship, and social order were negotiated and imposed.

Keywords: cultural capital; nation building; dispositive; music education; history of Colombia; sociology of music

RESUMO

Neste artigo analisa-se o papel da educação musical escolar na Colômbia durante o século xx como um dispositivo de poder no projeto de construção do Estado-nação. Por meio da análise de 39 cancionários, 26 manuais escolares, 26 programas curriculares da área de educação estética e 43 livros sobre pedagogia e didática musical, examina-se como a música foi utilizada para formar subjetividades, inculcar um sentimento de identidade nacional e reproduzir um sistema de valores funcional à ordem social. Recorre-se aos conceitos de *dispositivo* de Foucault, *capital cultural* de Bourdieu e à distinção entre *usos* e *funções* da música de Merriam para desvendar as complexas relações entre música, poder e sociedade. Esta investigação revela que o repertório musical escolar constituiu uma tecnologia educativa sofisticada, projetada para moldar um "tipo ideal" de cidadão em sintonia com os valores e interesses das instituições dominantes. A análise histórica das fontes permite identificar como a expansão do mercado editorial, particularmente

durante a segunda metade do século xx, facilitou a circulação massiva de discursos musicais hegemônicos. Os resultados sugerem que a música escolar operou de forma eficaz como um campo de luta simbólica no qual se negociaram e se impuseram significados sobre a identidade nacional, a cidadania e a ordem social.

Palavras-chave: capital cultural; construção da nação; dispositivo; educação musical escolar; história da Colômbia; sociologia da música

Introducción

La historia de la educación en Colombia revela un profundo entrelazamiento entre los proyectos políticos y las prácticas pedagógicas que ha sido insuficientemente explorado en la literatura académica. Dentro de este marco, la educación musical escolar, a menudo relegada a un papel secundario en los análisis históricos, emerge como un objeto de estudio de singular relevancia para comprender los mecanismos de construcción del Estado-Nación. Lejos de ser un mero componente ornamental del currículo, el repertorio musical promovido en las escuelas durante el siglo xx constituyó un potente vehículo para la diseminación de discursos, la formación de subjetividades y la consolidación del proyecto nacional colombiano.

Sostenemos como tesis central que la canción escolar funcionó como un dispositivo de poder, una tecnología educativa diseñada para moldear un "ideal tipo" de ciudadano (Weber, 1956, p. 472), en sintonía con los valores e intereses de las instituciones dominantes, principalmente el Estado y la Iglesia Católica. En el análisis histórico hecho a un campo documental organizado en tres series, Legislación y Políticas Educativas, Música como Saber Escolar Enseñable y Saberes Especializados en Educación, se puede ver que el repertorio jugó un papel muy importante en la formación de subjetividades a lo largo del siglo xx. Durante la primera mitad, de manera enfática, buscó fortalecer el espíritu patriótico, cívico y religioso,¹ mientras que en la segunda mitad, podemos encontrar a través de las propuestas curriculares y de los cancioneros escolares, el ingreso de canciones con otras temáticas y con usos y funciones adicionales a

las que venía proponiéndose en la primera mitad del siglo xx.² Este repertorio circuló a través de diversas tecnologías "desincorporadas" (Ramírez y Campo, 1978, p. 7) de la tecnología educativa, como diversos cancioneros escolares, manuales escolares e incluso los programas educativos para la enseñanza musical transmitidos en la Televisión Educativa y Cultural.

Nuestro problema de investigación surge de la necesidad de comprender cómo las prácticas culturales, específicamente la música, participaron en los procesos de construcción nacional en América Latina. Mientras que los estudios sobre nacionalismo han privilegiado el análisis de discursos políticos explícitos, símbolos patrios y rituales cívicos, la dimensión musical de estos procesos ha recibido menor atención académica. Esta laguna es particularmente significativa considerando que la música, por su capacidad de apelar a la razón y la emoción de forma simultánea, constituye un medio eficaz para la inculcación de valores y la formación de identidades colectivas.

La relevancia de este estudio radica en su contribución a tres campos de conocimiento interrelacionados. Primero, enriquece la historiografía de la educación en Colombia al incorporar una perspectiva que examina el currículo oficial musical desde la óptica del poder y la cultura. Segundo, aporta al campo de los estudios sobre construcción nacional al analizar un mecanismo específico y poco estudiado de formación de identidades. Tercero, contribuye a la sociología de la música al reconocer cómo los repertorios musicales operan como dispositivos de control social y reproducción cultural.

Marco teórico

Para desentrañar la complejidad de la música escolar como fenómeno sociohistórico, adoptamos un marco conceptual que trasciende el análisis puramente musicológico o pedagógico. En este sentido, tres

¹ Estos estudios en su conjunto proponen que la educación musical respondió a proyectos políticos y pedagógicos de moralización de la ciudadanía, entendiéndolos como una tecnología educativa para internalizar normas y valores sociales considerados correctos por las élites dominantes: Martha Lucía Barriga (2002, 2005a, 2005b, 2014, 2019), Adriana López y Dora Rojas (2003, 2004), Ana María Arango (2008), José Bastidas (2009), Fabio Soto (2011), Abelardo Monroy (2012), María Victoria Casas y Ritho Mauro Burbano (2015), Diana Piraquive (2016), Yamal Esteban Nasif (2017), Libardo Garzón (2019), Juan Marín Hernández (2011), Alejandra Isaza (2014), Catalina Muñoz (2014).

² María Clara Arenas Sanín (2025), Adriana López y Dora Rojas (2003, 2004).

perspectivas teóricas resultan iluminadoras para comprender las dimensiones políticas y sociales de la educación musical.

El concepto de dispositivo en Michel Foucault

El concepto de dispositivo (*dispositif*) desarrollado por Michel Foucault (1994) nos permite comprender la educación musical no como una práctica aislada, sino como parte de una red de elementos heterogéneos cuya función estratégica principal es responder a una urgencia histórica y ejercer poder sobre los individuos. De acuerdo con Giorgio Agamben (2011, p. 249), el término dispositivo ocupa un lugar central en la estrategia de pensamiento de Foucault en cuanto comienza a emplearlo con mayor frecuencia a partir de la década de los setenta, en el momento en que se interesa por la cuestión de la "gubernamentalidad" o el "gobierno de los hombres". Aunque Foucault nunca llega a ofrecer una definición estricta del concepto, sobresalen las siguientes ideas:

- 1) [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos.
- 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder.
- 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. (Agamben, 2011, p. 250)

En el contexto de la educación musical, proponemos que la canción escolar constituye más que una simple melodía con letra (Ochoa, 1997); es un artefacto que articula saberes y poderes, orientado a la gobernanza de los individuos y a la producción de sujetos dóciles y útiles al sistema. El dispositivo musical-pedagógico opera a través de múltiples tecnologías: los cancioneros como soportes materiales y los currículos como marcos normativos. La noción foucaultiana de dispositivo es particularmente útil porque permite analizar cómo el poder no solo se ejerce a través de la coerción, sino también mediante la producción de saberes, placeres y subjetividades.

El capital cultural de Pierre Bourdieu

La teoría del capital cultural, desarrollada por Pierre Bourdieu (1987), ofrece un andamiaje conceptual para analizar cómo la música en la escuela contribuye a la reproducción de las estructuras sociales y a la legitimación de las desigualdades. Bourdieu distingue tres formas de capital cultural:

[E]n el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales. (Bourdieu, 1987, p. 2)

Consideramos que la educación musical, al seleccionar y legitimar ciertos repertorios y saberes mientras excluye otros, participa activamente en la distribución desigual del capital cultural. Cabe subrayar que si bien el siglo xx fue conocido como el siglo del esplendor de la educación musical o, como diría Violeta Hemsy de Gainza, "el siglo de los grandes métodos" (2004, p. 1) —ya que se desarrolló un número significativo de propuestas que abordaron esta diversidad de *educaciones relativas a la música* a nivel mundial—, la época dorada de la educación musical escolar en Colombia, desde los planteamientos curriculares, fue la segunda mitad del siglo xx, por su intención expresa de constituir un capital cultural incorporado del saber musical en la escuela. Lo mismo sucedió con la creación y la circulación de manuales escolares, cancioneros escolares, libros de texto, entre otros, como capital cultural objetivado, pues esta asignatura cobró importancia y relevancia a nivel mundial, y específicamente en Colombia, tuvo un desarrollo sin precedentes. Esta selección no es neutral, sino que refleja y reproduce las jerarquías culturales de la sociedad, confirmando ventajas a quienes poseen los códigos y disposiciones valorados por la cultura dominante.

En el contexto de la educación musical, estas tres formas de capital cultural subrayadas operan

de manera articulada. El capital cultural incorporado se manifiesta en las disposiciones estéticas, los gustos musicales y las competencias auditivas que los estudiantes desarrollan a través de la exposición sistemática a ciertos repertorios. El capital cultural objetivado se materializa en los cancioneros, manuales, instrumentos y otros recursos pedagógicos que circulan en el sistema educativo. El capital cultural institucionalizado se expresa en las certificaciones y títulos que acreditan la competencia musical.

La distinción entre usos y funciones de la música

La distinción que establece el etnomusicólogo Alan Merriam (2001) entre usos y funciones de la música es crucial para nuestro análisis, ya que permite diferenciar entre las aplicaciones inmediatas de la música y sus efectos sociales más amplios. Merriam proponía que "la palabra «uso» se refiere a las situaciones humanas en que se emplea la música; «función» hace referencia a las razones de este uso y, particularmente, a los propósitos más amplios a los que sirve" (p. 227). Asimismo, define la función como "la efectividad específica de la música en tanto ella satisface los requerimientos de la situación, o en tanto responde a un propósito objetivamente definido; esto involucra la igualación de la función con el propósito" (p. 228). Esta diferenciación es fundamental porque nos obliga a preguntarnos, además de *cómo* se usaba la música en la escuela, *para qué* servía en un contexto social y político más amplio.

La "época dorada" de la educación musical y el mercado editorial

Como ya se mencionó, nuestro análisis sitúa la "época dorada" de la educación musical escolar en la segunda mitad del siglo xx en Colombia, periodo caracterizado por una intención explícita de constituir un capital cultural incorporado del saber musical en la escuela. Sostenemos que este auge no fue un fenómeno aislado, sino que estuvo íntimamente ligado a transformaciones más amplias en el sistema educativo colombiano y a la expansión del mercado editorial, en una dinámica que Benedict Anderson (2021) denominó *capitalismo impreso*. Durante este periodo, observamos que el mercado

editorial se amplió y grandes casas editoriales como Real Musical, Editorial Stella Maris (España); Editorial Guadalupe, Editorial Barry, Editorial Kapelus, Ediciones Daiam, Editorial Ricordi (Argentina); Editorial Musical "Éxitos", Editorial Musical Colombiana Ltda., Editorial Pueblo y Educación, Editorial Voluntad, Ediciones Argom, Editorial Bedout, Editorial Carbel, Editorial Didáctica, Ediarte (Colombia), pusieron a circular el discurso de la educación musical desde diferentes frentes. Identificamos que esta proliferación editorial respondía a diferentes frentes y necesidades: desarrollos pedagógicos y didácticos para distintas edades y niveles educativos, métodos específicos como Orff, Martenot o Willems, enfoques centrados en problemas particulares de la educación musical, materiales especializados en historia de la música, repertorios para coros infantiles, compilaciones de folclor, música religiosa y villancicos, y estudios sobre la historia de la enseñanza musical (Arenas-Sanín, 2025).

El caso paradigmático de la Editorial Voluntad

Encontramos ilustrativo el caso de la Editorial Voluntad, fundada por el padre jesuita Félix Restrepo, reconocido como "sacerdote y soldado de Cristo" (Noticias Culturales, 1966, p. 9), quien fue considerado una eminencia a nivel nacional al haber sido el rector fundador de la Pontificia Universidad Javeriana y haber trabajado fuertemente por la cultura en Colombia. En el momento de su muerte, en 1965, el presidente Guillermo León Valencia firmó el Decreto 3250 por Duelo Nacional.

La Editorial Voluntad publicó varias series de libros sobre educación musical escolar como *Do, Re, Mi; Serenata y Música maestro*. Argumentamos que estos manuales escolares fueron identificados como libros de "alta cultura" debido a su rigurosidad académica, comparable a la de textos de formación superior. La combinación del prestigio de su fundador, la calidad académica percibida de los materiales y la estrecha relación entre la editorial y las instituciones eclesiásticas y estatales garantizó una amplia circulación de estos materiales a nivel nacional (Arenas-Sanín, 2025).

Cabe anotar que la relación entre estas dos realidades, es decir, del desarrollo de la educación musical

escolar y del mercado editorial no es fortuita, pues desde autores como Bourdieu (1999) se considera a los libros como "un objeto de doble faz económica y simbólica", que a la vez son "mercancía y significación" y son "indispensables en tanto presentan un estudio sobre la historia de la lectura y ofrecen una interpretación sobre la relación entre autores y editores, así como entre el ámbito científico y el editorial" (Tosi, 2011, p. 26). La canción como promotora del desarrollo y de la identidad nacional y cultural en Colombia, dialogaría con lo propuesto por Doris Sommer para el campo de la literatura en su texto *Ficciones fundacionales* (2004) cuando afirma que

La función del costumbrismo era "lograr que los diferentes estratos de la sociedad se comprendieran mutuamente", lo cual significaba promover un imaginario común a través de las capas medias de escritores y lectores, quienes constituían la expresión más auténtica del sentimiento nacional. Al identificarse con los héroes y las heroínas, los lectores podían imaginar un diálogo entre los sectores nacionales. (pp. 30-31)

En ese sentido, se puede pensar que, a través de la canción, como narración (Negus, 2012), se podía promover el desarrollo y enseñar a la población sobre su historia y sus costumbres, fomentando el nacionalismo. Por otro lado, esta funcionó como medio para la implementación de la tecnología en la educación (MEN, 1973), a través de los cancioneros escolares, así como para la materialización de una comprensión, en teoría, de la música en términos "científicos". Esto fue posible al integrarse al bloque de "actividades aplicadas" de la tecnología de la educación (Mockus *et al.*, 1985, p. 70), en donde se ponían en práctica los contenidos del bloque de conocimiento, compuesto por gramática y apreciación musical. De este modo, se rompía con la idea de que "la teoría musical [...] hace de la 'disciplina' de la música otra disciplina 'académica' con su énfasis en la lectura y escritura musical" (Vulliamy, 1976, p. 25), convirtiendo así a la música en una experiencia concreta.

La lógica del capitalismo impreso

Reiteramos que esta relación entre el proyecto educativo y el mercado editorial no fue fortuita, sino que

respondió a lo que Anderson (2021) conceptualiza como "capitalismo impreso". Según este autor, la expansión de la industria editorial en los siglos XVIII y XIX fue fundamental para la construcción de las comunidades imaginadas que constituyen las naciones modernas. En el caso colombiano del siglo XX, la educación musical participó de esta dinámica al crear un mercado específico para materiales pedagógicos que, simultáneamente, generaban beneficios económicos y reproducían discursos hegemónicos sobre la identidad nacional.

En ese sentido, siguiendo a Bourdieu (1999), los libros concebidos como "objeto de doble faz económica y simbólica", a la vez "mercancía y significación", representaban un nicho de mercado rentable en el contexto de la educación musical escolar, ya que podían ser portadores de un proyecto ideológico específico a través de sus contenidos.

Análisis del discurso en los cancioneros escolares

Encontramos que el centro del dispositivo musical-pedagógico reside en el propio repertorio y en las formas específicas de organización y presentación de las canciones en los materiales didácticos. Nuestro análisis detallado de los cancioneros escogidos³ de la época revela una cuidadosa selección de temáticas, líricas y estructuras musicales orientadas a la construcción de un imaginario nacional específico y a la formación de un tipo particular de subjetividad ciudadana. En nuestro análisis observamos una transformación significativa en las temáticas privilegiadas por el repertorio escolar a lo largo del siglo XX. Identificamos que, en la primera mitad del siglo, el énfasis recaía predominantemente en cantos de corte patriótico, cívico y religioso, diseñados para fortalecer la adhesión a la nación y a los valores tradicionales católicos. En la segunda mitad del siglo XX, observamos una diversificación de las temáticas para incluir aspectos como los oficios, la naturaleza, la vida escolar y los animales. Sin embargo, sostenemos

3 En este análisis retomamos los cancioneros *Cantemos alegres canciones* (1954), *Viva la música* (1971) y *Viva la música II parte* (1974) y el *Cancionero Didáctico* (1990) como ejemplos representativos de un universo más amplio que incluye 39 cancioneros de la época (430 canciones aproximadamente).

Otro aspecto crítico es la representación racial. Las ilustraciones del cancionero muestran casi exclusivamente a personas blancas, invisibilizando la diversidad étnica y cultural del país. Esta falta de representatividad contribuye a la perpetuación de un ideal hegemónico y excluyente. Por otro lado, canciones como el bambuco "El trapiche" (véase figura 3) de Emilio Murillo, presente en varios cancioneros,

vinculan el trabajo con el desamor. Se considera que esta pieza es demasiado compleja para el aprendizaje infantil debido a su estructura musical, vocabulario y armonía. A pesar de estas críticas, se reconoce que la inclusión de canciones populares sobre actividades laborales en los cancioneros escolares puede fortalecer la identidad cultural al visibilizar y valorar las prácticas cotidianas de la comunidad.

Figura 3

Canción El trapiche



Introducción (modo menor)

Parte A (modo menor): Bajando de la montaña se oye de tarde un cantar. Bajando de la montaña se oye de tarde un cantar.

Parte B (modo Mayor): Boquita dulce de caña, ¿quién te pudiera besar? Boquita dulce de caña, ¿quién te pudiera besar? ¿Quién te pudiera besar? - Puente -

Parte C (modo Mayor): El trapiche está moliendo, el humo se ve subir, las penas que estoy sintiendo, ¿quién las pudiera decir?

Parte C' (modo menor): El trapiche está moliendo, el humo se ve subir, las penas que estoy sintiendo, ¿quién las pudiera decir?

Introducción (modo menor)

Parte A: El trapiche es alegría, hierve en la paila la miel. El trapiche es alegría, hierve en la paila la miel.

Parte B: ¿Quién besar pudiera un día tu boquita de clavel? ¿Quién besar pudiera un día tu boquita de clavel? ¿Tu boquita de clavel?

Parte C: El trapiche muele y muele la caña vuelve a empezar. Cuando el alma duele y duele ¿quién la podrá consolar?

Parte C': El trapiche muele y muele la caña vuelve a empezar. Cuando el alma duele y duele ¿quién la podrá consolar?

Nota: tomado de Cantemos alegres canciones (Benítez, 1954, p. 139).

Argumentamos que esta organización aparentemente inocua cumplía múltiples funciones pedagógicas y sociales. Las canciones sobre oficios, además de enseñar sobre las diferentes actividades laborales, también transmitían una visión específica del trabajo como valor fundamental y del orden social como algo natural e inmutable. Las canciones sobre la naturaleza inculcaban una relación particular con el territorio nacional, presentándolo como un espacio idílico que debía ser amado y protegido.

El Cancionero didáctico: tecnificación y control

Consideramos que el *Cancionero didáctico*, cuyo proceso de "perfeccionamiento" se configuró entre 1978 y 1990, sufrió en estos 12 años una serie de transformaciones que dialogaron con la tecnificación de la educación. Hizo una categorización de las canciones, en su gran mayoría por aspectos musicales como intervalos, escalas y formas, por lo cual representa un momento particular en la evolución

del dispositivo musical-pedagógico: el de su tecnificación sistemática.

Observamos que, a diferencia de los cancioneros anteriores, organizados principalmente por temáticas, el *Cancionero didáctico* categorizaba las canciones por aspectos musicales técnicos. Esta reorganización respondía a una concepción de la enseñanza musical como disciplina "científica", donde los contenidos debían ser abordados de manera sistemática y progresiva, siguiendo una lógica de complejidad creciente. Sin embargo, también argumentamos que esta aparente neutralidad técnica encubría una función disciplinaria más profunda. Al organizar la experiencia musical según criterios técnicos abstractos, el cancionero promovía una relación instrumental con la música, donde el placer estético quedaba subordinado al dominio de competencias específicas. Proponemos que esta aproximación era funcional a la formación de sujetos disciplinados, capaces de seguir instrucciones precisas y de fragmentar experiencias complejas en componentes manejables.

La música escolar en el contexto de las reformas educativas

Afirmamos que el análisis del repertorio musical escolar no puede desligarse del contexto más amplio de las transformaciones curriculares que experimentó el sistema educativo colombiano durante el siglo xx. Cada reforma educativa implicó una redefinición de los objetivos, métodos y contenidos de la educación musical, reflejando los cambios en los proyectos de formación ciudadana y en las concepciones pedagógicas dominantes.

Identificamos que en la Pre Reforma (décadas del 60 y 70) las canciones entraron a apoyar, en teoría, el modelo global de enseñanza para los grados 1º y 2º, el modelo epocal para el grado 3º y la enseñanza por áreas para los grados 4º y 5º, por ello se incluyeron canciones vinculadas al reconocimiento del folclor nacional. En la Reforma (1974-1983), por su parte, la educación secundaria propuso una idea mixta de repertorio "culto" de manera explícita en textos como los propuestos por Fernando Muñoz (1974), donde incluso lo folclórico debía ser pensado

desde su relación con las prácticas hegemónicas de la música culta.

Durante la Contrarreforma (1984 a 1994), identificamos que la canción buscó ser un medio para el desarrollo de la creatividad a partir de la aplicación de los métodos activos musicales. De igual forma, fue un medio para el fortalecimiento de la identidad cultural y la "cultura general", a través del estudio de la historia de la música, que abordaba la apreciación musical e incluía repertorio de todas las épocas y de todas las esferas.

Por último, ya en la década del 90, vemos otra forma de relacionarse con la música desde la perspectiva teórica de la "cultura sonora", incluyendo otras músicas, otras imágenes, otros sonidos y otro repertorio en el inicio de la globalización detonada por la apertura educativa y económica del presidente César Gaviria.

Usos y funciones: una diferencia necesaria

Reiteramos que la distinción conceptual entre usos y funciones de la música, desarrollada por Alan Merriam (2001), resulta fundamental para comprender la complejidad del dispositivo musical-pedagógico y sus efectos sociales, ya que esta diferenciación nos permite analizar cómo las aplicaciones inmediatas de la música en el contexto escolar (usos) se articulan con propósitos sociales más amplios (funciones) que trascienden el ámbito educativo. Esta perspectiva funcionalista, aunque ha sido criticada por su tendencia a enfatizar la integración social por encima del conflicto y el cambio, resulta útil para analizar cómo la música escolar contribuye a la reproducción del orden social establecido. Al mismo tiempo, la distinción entre uso y función permite identificar las tensiones y contradicciones que pueden surgir cuando los usos concretos de la música no se alinean perfectamente con las funciones previstas por el sistema.

En el contexto de la educación musical colombiana, pensamos que esta distinción adquiere particular relevancia. Si el maestro utiliza una canción para trabajar el concepto musical de tempo, la función de esa música puede ser interpretada como formación para una vida militar o para la vida laboral, bajo la premisa

del ritmo que se requiere para que todas las partes de una máquina llamada fábrica, funcione; es decir, formar a un sujeto funcional, a un sujeto productivo en una sociedad del disciplinamiento. Sostenemos que esta función disciplinaria conecta directamente con las necesidades de la sociedad industrial, donde la capacidad de seguir ritmos regulares y de coordinar acciones colectivas resulta fundamental para el trabajo fabril y la vida militar, entre otros. El maestro que utiliza una canción para trabajar el concepto musical de tempo puede estar contribuyendo, sin saberlo, a la formación de un sujeto funcional y productivo en una sociedad del disciplinamiento.

Tensiones y contradicciones

El análisis de usos y funciones también revela las tensiones y contradicciones inherentes al dispositivo musical-pedagógico. Por ejemplo, mientras que la función oficial de incluir folclor en el repertorio escolar era fortalecer la identidad nacional, el uso concreto de estas músicas en contextos escolares formales podía resultar en su descontextualización y folclorización, vaciándolas de su significado cultural original. De igual forma, la función de desarrollar la creatividad a través de los métodos activos musicales podía entrar en tensión con el uso de repertorios preestablecidos que limitaban las posibilidades de expresión personal. Estas contradicciones evidencian que el dispositivo musical-pedagógico no es un sistema perfectamente coherente, sino que se constituye en un campo de fuerzas en tensión donde diferentes lógicas y objetivos compiten y se articulan de manera compleja.

Conclusiones

Nuestro análisis revela que la educación musical en la Colombia del siglo xx fue mucho más que una simple asignatura curricular compuesta por contenidos, objetivos, metodologías e indicadores. La selección de los contenidos, entre ellos, el repertorio —que constituyó un sofisticado dispositivo de poder— surge dentro de un campo de lucha simbólica donde se negociaron significados sobre la identidad nacional, la ciudadanía y el orden social. La canción escolar, como artefacto central de este dispositivo, operó

eficazmente en la formación de subjetividades, inculcando de manera sutil pero persistente un conjunto de valores, disposiciones y afectos funcionales al proyecto hegemónico. En este sentido, varios hallazgos significativos contribuyen a la comprensión de los mecanismos de construcción nacional y reproducción social en Colombia:

Primero, hemos señalado que el repertorio musical escolar funcionó como un dispositivo de poder en el sentido foucaultiano, articulando discursos y saberes en una red de producción de múltiples subjetividades, entre estas sujetos dóciles y útiles al sistema. Segundo, hemos presentado que la expansión del mercado editorial durante la segunda mitad del siglo xx fue fundamental para la estandarización y circulación masiva de discursos musicales hegemónicos. La lógica del "capitalismo impreso" permitió que los proyectos ideológicos se materializaran en productos comerciales, asegurando su penetración en el sistema educativo. Tercero, hemos documentado que la evolución del repertorio musical a lo largo del siglo xx mostró la capacidad de adaptación del dispositivo a los cambios en los contextos políticos, sociales y culturales. Desde el énfasis patriótico y religioso de la primera mitad del siglo hasta la apertura a la "cultura sonora" en los años 90, el dispositivo mantuvo su función fundamental mientras modificaba sus estrategias y contenidos. Cuarto, hemos sostenido que la distinción entre usos y funciones de la música reveló la complejidad de los efectos sociales de la educación musical, mostrando cómo aplicaciones aparentemente técnicas o neutras podían servir a propósitos disciplinarios y de control social más amplios.

Implicaciones teóricas

Desde nuestro punto de vista, los hallazgos de esta investigación tienen varias implicaciones teóricas importantes. En primer lugar, confirman la utilidad de los marcos conceptuales de Foucault, Bourdieu y Merriam para el análisis de la canción como práctica cultural en contextos educativos. La convergencia de estas perspectivas permite una comprensión de los mecanismos de poder y reproducción social que operan a través de la música. En segundo lugar, argumentamos que la investigación contribuye a la

literatura sobre construcción nacional al subrayar la importancia del repertorio escolar en los procesos de formación de identidades colectivas. Mientras que los estudios sobre nacionalismo han privilegiado el análisis de discursos políticos explícitos y rituales cívicos formales, nuestro estudio muestra cómo la música escolar constituyó un mecanismo más sutil pero igualmente eficaz de interpelación nacional. La educación musical emerge como un campo donde estas dimensiones se articulan de manera compleja, desafiando las concepciones que presentan la música como un lenguaje universal y apolítico.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Reconocemos que esta investigación presenta varias limitaciones que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, su dependencia de una fuente documental única impide la triangulación de datos y la verificación de los hallazgos a través de fuentes alternativas. Futuras investigaciones podrían beneficiarse del análisis de archivos institucionales, testimonios orales de maestros y estudiantes, y documentos oficiales del Ministerio de Educación. En segundo lugar, nuestro enfoque privilegia el análisis de los discursos oficiales y los materiales pedagógicos formales, sin examinar las prácticas reales de aula o las resistencias y apropiaciones creativas que pudieron desarrollar maestros y estudiantes. Estudios etnográficos de las prácticas pedagógicas actuales podrían proporcionar comprensiones valiosas sobre cómo operan estos mecanismos en el presente. En tercer lugar, nuestro análisis se concentra en el caso colombiano, limitando la generalización de los hallazgos a otros contextos internacionales. Estudios comparativos que examinen la educación musical en otros países latinoamericanos podrían identificar patrones regionales y especificidades nacionales en el uso de la música para la construcción de identidades.

Reflexiones finales

Consideramos que este estudio abre nuevas vías para investigar la historia de la educación en América Latina, prestando mayor atención a las prácticas

culturales y artísticas como espacios clave en la construcción del poder y la ciudadanía. La música, lejos de ser un lenguaje universal y apolítico, se revela como un terreno fértil para comprender las tensiones, contradicciones y continuidades de nuestros proyectos de nación. Finalmente, sostenemos que la investigación subraya la necesidad de mantener una vigilancia crítica sobre los contenidos y métodos de la educación musical contemporánea. En un contexto de globalización cultural acelerada, donde nuevas formas de poder y control se articulan a través de las industrias culturales y las tecnologías digitales, la comprensión de los mecanismos históricos de la educación musical puede proporcionar claves valiosas para desarrollar prácticas pedagógicas más conscientes y emancipadoras.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica Mexicana*, 26(73), 249-264.
- Anderson, B. (2021). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Arango, A. (2008). Espacios de educación musical en Quibdó (Chocó-Colombia). *Revista Colombiana de Antropología*, 44(1), 157-189.
- Arenas-Sanín, M. C. (2025). *La música como saber escolar enseñable en Colombia en la segunda mitad del siglo xx* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].
- Barriga, M. (2002). La educación musical de la mujer en Bogotá de 1880 a 1920. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 4, 1-20.
- Barriga, M. (2005a) La educación musical en Pamplona: 1880-1920. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, (2), 42-60.
- Barriga, M. (2005b). Un palimpsesto indescifrable. La educación musical en Bogotá 1880-1920. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, (2), 28-41.
- Barriga, M. (2014). La educación musical pública en Bogotá 1880-1920. Legislación, reglamentos y planes de estudios musicales. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, (11), 203-224.
- Barriga, M. (2019). Métodos y textos adoptados para la enseñanza de música de 1880 a 1920: Métodos utilizados en educación informal y métodos para enseñanza de canto en las escuelas. *Revista Música, Cultura y Pensamiento*, (8), 93-103.

- Bastidas, J. (2009). Historia de la educación musical en la Universidad de Nariño. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 12(12), 47-76.
- Benítez, D. (1954). *Cantemos alegres canciones* (Tomo 7). S. N.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17. <https://apunteca.usal.edu.ar/id/eprint/2913/>
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Camelo, J. y Bernal, J. (1933). *Preocupaciones escolares y centros de interés*. Librería Colombiana Camacho Roldán.
- Casas, M. y Burbano, R. (2015). Música y educación superior en Colombia. Antecedentes y transformaciones en Santiago de Cali. *A Contratiempo: revista de música en la cultura*, (25), 7.
- Chaves, C., Dueñas, J. y Dahl, W. (1971). *Viva la música: Cancionero escolar para niños de 5 a 10 años*. Ministerio de Educación/Misión Pedagógica Alemana.
- Corti, B. y Díaz, C. (2016). *Música y discurso: Aproximaciones analíticas desde América Latina*. Eduvim.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954-1988, Tome iv: 1980-1988*. Gallimard.
- Garzón, L. (2019). *La Filosofía Praxial (PME) y la Hermenéutica Activa como herramientas teórico-prácticas para el análisis y la transformación de la educación musical en Colombia (Caso Escuela de Música Universidad Sergio Arboleda)* [Tesis de maestría, Universidad Sergio Arboleda]. <http://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1666/Filosofia%20praxial%20PME%20y%20la%20hermeneutica%20activa.pdf>
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo xx. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004>
- Isaza Velásquez, A. (2014). *The musical construction of the nation: music, politics and state in Colombia 1848-1910* [Disertación doctoral]. University of Manchester.
- López, A. y Rojas, D. (2003). *Historia de la Educación Musical. Panorama de las relaciones entre Educación, Música y Educación Musical en Colombia durante el siglo xx en la Educación Formal Básica (1903-1984)* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Marín Hernández, J. J. (2011). Música e infancia: de la socialización al control social. Un balance teórico metodológico. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 12(2), 137-164.
- Merriam, A. P. (2001). Usos y funciones. En F. Cruces (Ed.), *Las culturas musicales: Lecturas de etnomusicología* (pp. 275-296). Trotta.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 1973). *Tecnología educativa - Nuevos problemas y métodos de la dirección. Serie Análisis y Crítica No. 7*.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 1978). *Cancionero didáctico de primero a quinto grados de educación básica primaria*. Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos.
- Mockus, A., Federici, C., Granés, J., Hernández, C. A., Charum, J. y Castro M. C. (1984). Puntualizaciones a la Reforma Curricular. *Revista Educación y Cultura*, 4, 6-10.
- Monroy, A. (2012). El canto en la escuela colombiana: Apuntes para la historia de la enseñanza de la música a finales del siglo XIX y comienzos del XX [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Muñoz, C. (2014). "A Mission of Enormous Transcendence": The Cultural Politics of Music During Colombia's Liberal Republic, 1930-1946. *The Hispanic American Historical Review*, 94(1), 77-105. <https://doi.org/10.1215/00182168-2390613>
- Muñoz, F. (1974). *Educación Estética Música 4*. Labrusa s. A.
- Nasif, Y. (2017). Hegemonía, poder y cultura en la educación musical y artística en Colombia. En *Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (pp. 113-139). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Negus, K. (2012). Narrative, interpretation, and the popular song. *The Musical Quarterly*, 95(2-3), 368-395.
- Noticias culturales. (1966, 1 de febrero). El padre Félix Restrepo. *Noticias Culturales*, 9. http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1514/1/NC_1E_61_1966.pdf
- Ochoa, A. (1997). Tradición, género y nación en el bambuco. *A contratiempo: Revista de música en la cultura*, 9, 34-46.
- Piraquive, D. (2016). *La formación del gusto musical en la enseñanza de la música y el canto en la ciudad de Bogotá (1903-1936)* [Disertación doctoral]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ramírez, E. y Campo, R. (1978). *Proceso de transferencia de tecnología educativa a Colombia (1950-1975)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rojas, L. y Dahl, W. (1974). *Viva la música II parte: Cancionero escolar para la juventud de 10 a 15 años*. Ministerio de Educación/Misión Pedagógica Alemana.
- Sommer, D. (2004). *Ficciones fundacionales: Las novelas nacionales de América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Soto, F. (2011). *Dieciséis tratados de fundamentos teóricos de la música publicados en Colombia, 1851-2003: una visión desde la teoría musical*. Universidad Eafit.

- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792011000200008&lng=en&tlng=es
- Vulliamy, G. (1976). What counts as school music. En G. Whitty y M. Young (Eds.), *Explorations in the politics of school knowledge* (pp. 133-146). Nafferton Books.
- Weber, M. (1956). La objetividad del conocimiento propio de las Ciencias Sociales y de la Política Social. *Revista de Economía Política*, 16, 424-490. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2496817.pdf>

Diálogo de conocimiento

El artículo aborda un tema poco explorado y propone un análisis crítico de los cancioneros como dispositivos de poder que influyen en la formación de los ciudadanos y de los procesos de subjetivación. Al tomar como referencia un campo documental novedoso —cancioneros y manuales de educación musical—, el texto permite identificar aspectos vinculados a los fines, contenidos y medios de la formación en los procesos escolares. Los hallazgos, invitan a pensar sobre cómo la música escolar permite la circulación de significados sobre los modos de ser ciudadano, de la identidad nacional y el orden social.



autora: Alejandra Salgado
título: Apertura
año: 2023

Educación popular: implicaciones relacionales en el espacio del Campo Conceptual de la Pedagogía*



Volumen 9 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23840

Popular Education:
Interweaving
Implications in the
Conceptual Field of
Pedagogy

Educação popular:
implicações
relacionais no espaço
do campo conceitual
da pedagogia

Martha Cecilia Chaparro-Suárez** 

Fecha de recepción: 08-10-2025

Fecha de aprobación: 22-11-2025

CÓMO CITAR

Chaparro-Suárez, M. C. (2025). Educación popular: implicaciones relacionales en el espacio del Campo Conceptual de la Pedagogía. *Nodos y Nudos*, 9(59), e23840. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23840>

* El artículo se deriva del estado del arte del proyecto de tesis doctoral, dirigido por el Dr. Alejandro Álvarez, "El *saber pedagógico*, una noción interrogada", elaborado con fuentes secundarias que fueron analizadas mediante un modelo de fichaje que delimitó los parámetros temporales y temáticos de la bibliografía. El rastreo muestra algunos de los elementos constitutivos del modo de ser del saber pedagógico en Colombia a partir de la llamada "mundialización de la educación" (Noguera, 2012, p. 208). Los resultados de este proceso señalan el posicionamiento y despliegue de los discursos de la EP como tendencia articulada a la tradición crítica de la pedagogía latinoamericana.

** Estudiante, doctorado interinstitucional en educación (DIE), sede Universidad Pedagógica Nacional, énfasis Historia de la Educación, Pedagogía y la Educación Comparada, adscrito al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC). Magíster en educación, Universidad Santo Tomás y maestra del área de Ética y valores humanos, Secretaría de Educación de Bogotá, IED General Santander. ahtram23@hotmail.com





Volumen 9 N.º 59
 julio - diciembre de 2025
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e23840

RESUMEN

El texto revisa panorámicamente la forma en que se ha configurado la pedagogía crítica en el país y su inserción al *campo conceptual de la pedagogía* (CCP) tomando como referente de estudio la propuesta educativa y corriente pedagógica de la educación popular (EP). Es un balance analítico que busca entretrejer preguntas con elementos conceptuales y metodológicos apropiados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPPC) como las nociones de práctica pedagógica, saber pedagógico, ontología crítica y los conceptos articuladores. El ejercicio activa la reconceptualización que moviliza el campo, permitiendo la problematización y el reconocimiento discursivo de objetos, métodos, conceptos, prácticas y posibilidades de la EP como corriente de la tradición pedagógica latinoamericana. Su mención en plural (pedagogías críticas) constituye una apuesta por vincular las disputas políticas y educativas en el horizonte conceptual dinámico y abierto de la pedagogía.

Palabras clave: campo conceptual de la pedagogía; conceptos articuladores; educación popular; pedagogías críticas; saber pedagógico

ABSTRACT

The text provides a broad overview of how critical pedagogy has been shaped in the country and its insertion into the conceptual field of pedagogy (CCP in Spanish), taking as a reference point the educational proposal and pedagogical trend of popular education (EP in Spanish). It is an analytical assessment that seeks to interweave questions with conceptual and methodological elements appropriated by the Group on the History of Pedagogical Practice (GHPP), such as the notions of pedagogical practice, pedagogical knowledge, critical ontology, and articulating concepts. The exercise activates the reconceptualisation that mobilises the field, allowing for the problematisation and discursive recognition of objects, methods, concepts, practices and possibilities of PE as a current of the Latin American pedagogical tradition. Its mention in the plural (critical pedagogies) constitutes a commitment to linking political and educational disputes in the dynamic and open conceptual horizon of pedagogy.

Keywords: conceptual field of pedagogy; articulating concepts; popular education; critical pedagogies; pedagogical knowledge

RESUMO

O texto revisa de forma panorâmica a maneira como a pedagogia crítica tem se configurado no país e sua inserção no campo conceitual da pedagogia (CCP), tomando como referência de estudo a proposta educativa e a corrente pedagógica da educação popular (EP). Trata-se de um balanço analítico que busca entrelaçar perguntas com elementos conceituais e metodológicos apropriados pelo Grupo de História da Prática Pedagógica (GHPPC), tais como as noções de prática pedagógica, saber pedagógico, ontologia crítica e os conceitos articuladores. O exercício ativa a reconceitualização que mobiliza o campo, permitindo a problematização e o reconhecimento discursivo de objetos, métodos, conceitos, práticas e possibilidades da EP como corrente da tradição pedagógica latino-americana. Sua menção no plural (pedagogias críticas) constitui uma aposta por articular as disputas políticas e educativas no horizonte conceitual dinâmico e aberto da pedagogia.

Palavras-chave: campo conceitual da pedagogia; conceitos articuladores; educação popular; pedagogias críticas; saber pedagógico

El campo conceptual de la pedagogía (CCP) como bisagra de interacción

Desde su conformación en 1978, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC) ha indagado la dimensión histórica, discursiva y práctica de la pedagogía en el país. La coordinación interuniversitaria de sus integrantes ha permitido realizar varios macroproyectos avalados por Colciencias que constituyen referentes en la construcción de herramientas teórico-metodológicas para la investigación educativa y pedagógica. En un primer momento, sus formulaciones histórico-documentales estuvieron encuadradas en la analítica arqueológica y genealógica, para lo cual configuraron archivos de fuentes primarias. Los documentos pasaron por el lente de las nociones de *saber pedagógico* y *práctica pedagógica*. La amplia colección de trabajos sobre la historicidad de la pedagogía "mostraron otras historias, más singulares e inmanentes, menos preocupadas por la unidad o la totalidad" (Martínez, 2021, p. 10).

Una nueva fase en las reflexiones educativas fue el trabajo del profesor Mario Díaz (1993), quien apropió la noción de *campo intelectual de la educación* (CIE) desde un enfoque sociolingüístico para ampliar la investigación sobre teoría educativa. La metáfora espacial del *campo* se estableció como categoría de interacción de relaciones estratégicas entre las distintas regiones del conocimiento. A su vez, los profesores Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri reformularon el concepto para el GHPPC, vinculándolo con las herramientas foucaultianas, lo que constituyó un conjunto metodológico para la noción *campo conceptual de la pedagogía* (CCP). Esta opción ha permitido registrar el entramado múltiple de objetos, sujetos y conceptos de la pedagogía.

Como noción estratégica de espacio en movimiento, en el *campo* circulan discursos educativos y pedagógicos de distintas procedencias y niveles, no para establecer una hegemonía discursiva, sino para poner en juego la heterogeneidad de sus acercamientos. Dentro de este campo, la pedagogía empezó a comprenderse como *saber pedagógico* que se despliega configurando relaciones plurales y abiertas

entre distintas tradiciones pedagógicas, educativas y culturales. Es así como la pedagogía se encuentra

ligada a la vida, la sociedad y sus conflictos; pero al mismo tiempo, se pregunta ella misma por su autonomía, imbricada ella misma en luchas por objetos de conocimientos procedentes de la cultura, la política, las ciencias naturales y las ciencias humanas. (Echeverri, 2015, p. 181)

En el 2015, el profesor Jesús Alberto Echeverri editó el proyecto *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. La propuesta ha sido una obra colectiva impulsada por el GHPPC que actualiza y explora el pensamiento pedagógico colombiano desde múltiples perspectivas disciplinares. A su segunda versión del año 2021 se sumó como editor el profesor Rafael Ríos con el título *Paradigmas y campo conceptual de la pedagogía en Colombia*, en el cual, a modo de cartografía, los subproyectos confrontan la existencia de la pedagogía actual.

En el capítulo *Nuevas miradas sobre la educación popular*, desarrollado por el profesor Alejandro Álvarez y la investigadora Claudia Carrillo (2021), los autores señalan que la EP dibuja "un nuevo escenario propicio para pensar hoy las resistencias en el campo conceptual de la pedagogía" (p. 281). En la EP el diálogo de saberes y la negociación cultural hacen posible identificar las epistemes fronterizas que deslocalizan la educación y la pedagogía, y la sitúan en un amplio horizonte de sentidos y de apuestas que no se encuentran necesariamente dentro de la escuela, aunque también puedan habitarla. Así que rastrear las condiciones que hicieron posible que un discurso alternativo como el de la EP, que orientaba prácticas educativas con intencionalidad política, se fundamente en "una propuesta pedagógica concreta, una pedagogía liberadora histórica y socio-crítica" (Mejía, 2011, p. 50), requiere de una revisión de referencias bibliográficas que, a modo de planos de estudio, describan su suelo pedagógico.

De tiempos y acciones

Organizar un trazado histórico que dé cuenta de los momentos en los cuales la EP ha configurado caracterizaciones singulares para clasificar algunas de sus etapas, es posible al considerar los principios que

la modulan y rigen su fundamentación e intención social y pedagógica. El Concilio Vaticano II, de 1962, gestó desde la institucionalidad de la Iglesia católica una renovación frente a las complejidades sociales del mundo de mitad de siglo, lo cual incluyó el discernimiento sobre el tiempo histórico. La Iglesia debió acercarse al pueblo con espíritu de transformación y compromiso solidario con el pobre como una forma de encontrar en su reflejo la imagen de Jesús. El mensaje del Concilio fue acogido en América Latina y en 1968 se organizó en Medellín la Conferencia General del Episcopado que asumió el compromiso contra la miseria y la injusticia, y la búsqueda de intereses comunes en favor de la humanización y del reconocimiento de Dios en el mundo. El trabajo de Freire orientó esta misión: "Muchos religiosos y cristianos comprometidos con los pobres y oprimidos, verían en la educación concientizadora freireana la metodología más coherente con sus acciones pastorales y educativas" (Torres, 2011, p. 31).

En los años setenta, el enfoque discursivo de la EP se tornó más radical y contestatario al recoger los planteamientos marxistas de Althusser y Gramsci. Con un análisis del poder estructuralista buscó examinar las condiciones materiales e ideológicas que posibilitaban la dominación. Se discutió la política desarrollista como parte del plan de intervención hegemónica, cuestionando

la pedagogía liberadora, tachándola de utópica, moralista y culturalista. Los educadores populares, en su mayoría procedentes de los sectores cristianos renovadores, acogieron algunas de esas críticas, adoptando a la vez algunos de los enfoques y estilos de la tradición pedagógica de izquierda que les parecieron más congruentes. (Torres, 2011, p. 37)

La EP generalizó su accionar pasando de la conciencia del sujeto a la de un destino comunitario que se construye en escenarios de integración y reconocimiento social. Las técnicas de participación se articularon en torno a propuestas metodológicas tipo talleres que combinaban "las estructuras macro sociales con el espacio, el territorio y los cuerpos de las comunidades" (Álvarez y Carrillo, 2021, p. 290). El enfoque dialéctico hizo énfasis en los componentes de reproducción social que identificaban precariedad

en las condiciones de vida con el problema de la tierra y posibilitaron la consideración del pueblo como sujeto. Así se incorporó el uso de la expresión *sectores populares* y entre ellos se promovió la lucha y la conciencia de clases.

Los colectivos populares consolidaron su acción política con agendas formativas, entre los que se destacó *Dimensión Educativa* (Dimed) que "inició actividades en 1977. Sus primeros integrantes, Germán Mariño, Lola Cendales y Mario Peresson, poseían una vasta experiencia a nivel escolar y de alfabetización de adultos" (Duarte, 2013, p. 5). Entre sus actividades se cuentan la sistematización de experiencias, la circulación de la revista *Aportes* y la apertura de espacios de formación de maestros populares. La participación fue orientada mediante la práctica denominada *recuperación colectiva de la historia*, la cual

se nutrió de la investigación acción participativa de la cual apropió su propuesta metodológica, y de la educación popular de la cual también tomó, entre otros referentes igualmente importantes, el debate sobre la "concientización" y el "diálogo" como necesarios en la producción de otras formas de conocimiento. (Duarte, 2013, p. 7)

El pensamiento crítico latinoamericano recibió un gran aporte por parte del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda con el enfoque denominado Investigación Acción Participativa (IAP), que agrega instrumentos sociológicos al método de análisis y para la cual el concepto de *praxis marxista* es fundamental. Según la profesora Lola Cendales, la IAP se convirtió prontamente en herramienta de apoyo de la EP: "A finales de la década de los 70 y comienzos de los 80, desde la educación popular nos relacionamos con la IAP, pues su intencionalidad ética política era la misma; y esta fue la base de posteriores búsquedas" (Ortega y Torres, 2011, p. 347).

De prácticas educativas a prácticas pedagógicas

Aunque desde distintos enfoques se considera a Freire como agente fundacional de la EP, este análisis no busca una relación de atribución en la cual se le da preponderancia a la figura de un autor y sus obras, sino a las múltiples procedencias que permitieron

la emergencia de una nueva forma de educar. Esta precisión exige nombrar un paradigma pedagógico que fija como punto de anclaje la necesidad de una educación propia con sentido *popular*; término que se ha asociado a las necesidades del pueblo frente a la democratización, a la pretendida universalización de la educación y a la lucha contra las desigualdades. Como señala el profesor Mejía (2014), las distintas etapas de la EP se han ajustado a un soporte ético y político con variedad de troncos que se actualizan de acuerdo a los cambios que llevan las sociedades, dando así "forma a lo que se ha denominado el paradigma educativo latinoamericano, basado en la educación como cultura y contextualmente situados, y la pedagogía como un proceso de relaciones sociales y políticas, más allá de la escolaridad" (p. 26).

Por su parte, los estudios sociales del desarrollo encontraron correlación entre la pobreza, la segregación y el analfabetismo. Una de las líneas implementadas para superar el atraso fue la política de planeamiento educativo, que veía al analfabetismo como centro de la epidemia social, por lo cual se estableció la educación de adultos¹ como prioridad de las agendas internacionales para fomentar el bienestar de la población. La política pública consideró que los cambios educativos debían responder a las exigencias del mercado laboral y enfatizar en la modulación de costumbres que incluían además de técnicas de higiene, planificación de la economía del hogar y mejoramiento de prácticas agropecuarias.

Las condiciones de posibilidad de la EP se formularon a la par de los discursos del desarrollo e incluyeron las luchas populares, los discursos del humanismo cristiano y la reforma agraria, postulando como imprescindible el acceso educativo, garante de la socialización primaria. La unión entre la tierra y el campesino se puso en paréntesis como una asociación del orden natural, pues era la ignorancia la que impedía la aproximación crítica a la realidad y se traducía en miedo y silencio. Esta razón justificó un modelo capacitador en el que se dio preponderancia a la persona y a la lectura del mundo como antecala a la lectura de la palabra. Leer y escribir serían

importantes para acceder a la cultura letrada, pero también para leer el mundo. El sistema debía abrirse y flexibilizarse para albergar a los excluidos:

En las experiencias y discursos de educación popular se maneja un concepto amplio de lo educativo que desborda los sistemas educativos institucionalizados. Se asocia la educación a las nociones de formación y de aprendizaje social. Un individuo "aprende" cuando se incorpora a su ser algo que va más allá de la experiencia. Hay aprendizaje cuando hay modificación de las formas de comprender y actuar de los sujetos, cuando se afecta su estructura previa de saberes. (Torres, 2011, p. 54)

Freire posicionó el modelo socio-activo que privilegia una educación dialogal alrededor del círculo de la cultura. Gracias a ella la alfabetización concientizadora permitiría trascender los distintos niveles de conciencia; desde la intransitiva, a la ingenua y de esta a la crítica. Se impulsó así un desafío de pensamiento que develaría la opresión y la posición del sujeto en el mundo. Este propósito se concibió como un *inédito viable* "considerado como un recurso imaginativo que proyecta el futuro posible a partir de la desconstrucción crítica del presente, así como de la convicción de que para alcanzar un mundo nuevo hay que educar de mejor forma" (Rojo, 1996, p. 2). Mediante la toma de conciencia los oprimidos reconocerían las profundas contradicciones de la sociedad y su aislamiento del mundo. En términos del educador pernambucano, la toma de conciencia incluye el reconocimiento de prácticas deshumanizadas, reproduccionistas y acrílicas para modificarlas desde una acción cultural que implique vínculo y significado frente al lenguaje (derecho a la palabra) y a la escritura.

El redireccionamiento educativo y cultural de Freire no consideró la ignorancia como la ausencia del código lecto-escritor, sino como la falta de reconocimiento del sujeto como ser histórico y cultural. La transmisión del conocimiento de forma neutral y acrílica implica en esa lógica una desconexión de lo concreto, por ello su iniciativa buscó modificar la cultura impuesta, respaldando la idea de progreso en la que, más allá del funcionalismo, leer y escribir es necesario si genera actos comunicantes cargados de sentido. Freire presenta un principio de conjunto que

¹ La conferencia de educación de adultos de Elsinor 1949 señalaba la urgencia y el tratamiento relevante que debía tener esta compleja problemática.

permite que la relación teoría-práctica sea una asociación interdependiente, necesaria para despertar la conciencia crítica como acto comunicante en el cual se afirman la inquietud, la curiosidad y la creatividad.

El paso de la conciencia a la subjetividad se dio con el planteamiento emancipador que superaba las limitaciones de la concientización como acto abstracto e individual. La acción emancipadora es un gesto político que parte de una intencionalidad y un compromiso ético; amplía el reconocimiento de la diferencia y la importancia de la formación colectiva. La emancipación se adquiere por vía educativa en tanto la naturaleza humana es educable, es decir, emancipable mediante actos conectados con el proceso de experiencia histórico-cultural de los sujetos. La educación incluye como componentes la esperanza, la dialogicidad y la alegría; un proyecto común que promueve la liberación intersubjetiva, problematizadora y crítica.

La conjunción

Situados en los años ochenta y ante los múltiples fenómenos sociales generados por las demandas de una democracia participativa y real, se da de manera no intencionada un encuentro entre la EP y la educación escolar, lo cual va a permitir una transformación en la comprensión del discurso socio-crítico que fundamenta las posturas pedagógicas y educativas dentro de las dos corrientes.

Hasta ese momento las diferencias entre EP y educación escolar parecían incompatibles. Los fines y el sentido ubicaban a la primera con un propósito formativo y de aprendizaje, sistemática, dirigida a adultos y con una intencionalidad emancipatoria y política. La escuela asociada a la institucionalidad se pensaba como uno de los aparatos ideológicos del Estado, órgano de reproducción que, mediante la enseñanza dirigida a la infancia y organizada por niveles, desarrollaba los programas de la educación formal. La pedagogía aparecía ubicada del lado de los ámbitos formalizados y los proyectos alternativos del lado de la EP, lo cual delimitaba la práctica creando ruptura con el hecho social que configura la educación.

Dicho discurso crítico replanteó el análisis del poder considerando que su ejercicio también implica

las esferas de lo micro, es decir, repensar la escuela desde su potencia como espacio de socialización y transformación. Se tendió un puente entre la vida cultural y social, con la educación como argamasa de los distintos saberes. El diálogo fue la apuesta del encuentro. La EP desplegó sus experiencias en la escuela e incorporó a sus propuestas el aspecto pedagógico desde los principios de la pedagogía activa y la proyección a la comunidad.

En 1975, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) empezó a implementar reformas que, bajo el criterio de "mejoramiento cualitativo de la educación" incluyeron la reorganización del sistema y la administración del currículo. Este marco legal generó la reacción del magisterio, que planteaba que la discusión debe pasar por el debate pedagógico y académico. En 1982, en el marco del XII Congreso gremial de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) se creó el Movimiento Pedagógico, cuyo nombre vinculó una posición política a la lucha pedagógica del colectivo de maestros.

En el Movimiento se impulsó la publicación de la revista *Educación y Cultura* cuya primera edición vio la luz en 1984. Ella fue el mecanismo de difusión de las ideas y debates en torno a los planteamientos sobre el currículo, la racionalidad, la eficacia y la calidad educativa presentes en los programas de reforma, pero también abanderó la defensa de la educación pública, la democracia escolar y las propuestas pedagógicas alternativas. La reforma curricular tuvo como base la tecnología educativa y el diseño instruccional, guiados desde los principios de la psicología conductista que centran su ejecución en el cumplimiento de objetivos. La instrucción apareció asociada a los programas de racionalización mientras la educación y el aprendizaje se posicionaron como respuestas pedagógicas a la reivindicación cultural abanderada por maestros y educadores populares. La enseñanza fue objeto de polémica, desde la EP se asoció a la educación tradicional y se cuestionó la formulación que comporta en el mejoramiento cualitativo, pero dentro de los grupos de intelectuales fue el objeto epistemológico del saber pedagógico.

Nuevas realidades y nuevos problemas aparecen en estos años, la escuela como acontecimiento cultural,

la educación como un problema público, la enseñanza como objeto de saber, la pedagogía como un dispositivo de control social, y el maestro como intelectual, como un trabajador de la cultura e investigador de su propia realidad (Castro *et al.*, 2003, p. 182).

Esta articulación entre pedagogía y cultura posibilitó el uso plural de "pedagogías" para reconocer las distintas experiencias y reflexiones que se pueden dar desde la práctica. Sin embargo, el llamado del GHPPC (Zuluaga *et al.*, 1988) fue apropiarse de la diferencia conceptual que existe entre educación y pedagogía como una forma de afianzar y producir saber. Hay aquí también un efecto que proporcionan los estudios sobre el currículo: la posibilidad de examinar el currículo oculto y las relaciones en el orden social presentes en la escuela.

Bien visto, fue un periodo de reconocimiento e implicación entre la EP y el Movimiento Pedagógico para pensar la teoría pedagógica desde los contextos y para que la EP referenciara la teoría que apoya su acción. Hubo interés en el estudio de las tradiciones pedagógicas y desde entonces los caminos de la investigación traídos desde la EP apuntaron a fortalecer los procesos sociales que tienen como uno de sus escenarios a la escuela, sus agentes y sus dinámicas educativas.

Como corriente pedagógica, la EP hace un llamado desde el presente al vacío de reflexión que se instituye en el acto educativo cuando hay borrado de pensamiento crítico y de las propuestas emancipadoras. La *despedagogización*, como la denomina Mejía (2011), está compuesta de una didactización del aprendizaje cuando es ejecutado como un procedimiento "aprendido en una débil formación pedagógica" (p. 48) y desde la incorporación de una incesante gestión administrativa a los procesos escolares. La resistencia es contra la aplicación de estándares y competencias que se formulan y aplican en la escuela desde un modelo empresarial que pasa de la administración de currículo a la administración de estándares y competencias.

Ante la modificación de los mecanismos de socialización que fragmentan la vida, el papel de la familia y de la escuela se alteran. La orientación de los nuevos lenguajes digitales determina otras

subjetividades mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación que, como estrategias de socialización terciaria, afectan los imaginarios colectivos y llegan a la escuela constituyendo una distancia impenetrable entre maestros y alumnos. La EP describe este fenómeno y propone la educomunicación como opción metodológica que reconstruye y articula códigos del lenguaje, propiciando el reconocimiento de una historia cultural que potencie la resistencia y la producción de saberes. La pedagogía se resignifica en medio de la automatización que reduce su praxis educativa a la mercantilización de un servicio. El aprendizaje situado permite llegar a las culturas juveniles ligando campos de acción incluso virtuales: "Es urgente también, diferenciar los procesos de instrucción, enseñanza y aprendizaje para determinar cómo cada una de esas concepciones o sus mezclas, encarnan pedagogías diferenciadas" (Mejía, 2011, p. 48). Pedagogías diferenciadas en las cuales el educador popular es un investigador que aplica, interroga su quehacer y sistematiza la experiencia.

La disposición conceptual

Comprender el trabajo de Freire en clave de saber pedagógico es subrayar la relación de los conceptos articuladores en distintos momentos históricos de la EP. Los conceptos articuladores son entidades que juegan un papel fundamental en el campo conceptual de la pedagogía reconfigurando la forma como operan las relaciones "desde cinco conceptos, que son patrimonio del pensamiento pedagógico universal, a saber: formación, educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje. Estos conceptos se encuentran distribuidos, en orden a sus funciones, en cuatro niveles: observación, experimentación, conceptualización y teorización" (Echeverri, 1996, p. 94).

Aunque pareciera que en la disputa conceptual la EP se formula alrededor de la formación, la educación y el aprendizaje, rastrear a Freire visibiliza que también la enseñanza hace parte del proceso educativo en la construcción del *inédito viable*. Lo educativo es la acción socializante que se hace pedagógica cuando encuentra una intención formativa y política frente a lo que se enseña y a lo que se aprende. No es accidental que, desde entonces, su invitación emancipadora

esté acompañada por el concepto *pedagogía*: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de los sueños posibles, entre otras. El acto pedagógico impacta las esferas de la vida, por tanto la "EP no es una disciplina, ni sólo un campo intelectual, sino una acción cultural y pedagógica comprometida, la preocupación no es exclusivamente epistemológica o teórica, sino eminentemente política y práctica" (Torres, 2009, p. 21).

Para Freire la práctica educativa (a la que llama *crítica* o *progresista*) debe ser formadora y no espontánea, debe ser organizada y programática. La formación hace parte del proceso continuo que tienen los maestros y los estudiantes, es una experiencia transformadora que hace parte tanto de la educación como de la pedagogía: "quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado" (Freire, 2004, p. 12). El aprendizaje considerado un mecanismo social que antecede a la enseñanza se puede localizar del lado de la educación y requiere un papel activo que movilice la curiosidad y la creatividad crítica en quien aprende. Por su parte, la enseñanza se establece a través de una relación vinculante y horizontal con el maestro, cuya tarea es promover el ejercicio del pensar correctamente en el educando o discente. En ese sentido, "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción" (Freire, 2004, p. 12), crear las condiciones para reformular, modificar y darle aprehensión real a lo que se enseña.

La enseñanza programada y técnica desconoce la condición histórica de los seres humanos mientras "el verbo enseñar es un verbo transitivo-relativo. Verbo que pide un objeto directo —alguna cosa— y un objeto indirecto —a alguien—." (Freire, 2004, p. 12). Es decir, que la enseñanza puede ser plena cuando se convierte en un acto dialogante que exige un encuentro mediado por el reconocimiento democrático. El maestro debe fundamentar su práctica en el conocimiento de un saber, pero para que exista su comprensión, el profesor debe partir de un proceso inductivo en el que pueda existir algún tipo de relación contextual que impulse su reconfiguración: la enseñanza es una profesión que conlleva un papel

que no se debe confundir con otros oficios. En palabras de Freire (citado por Toro, 2021): "yo no soy facilitador de ninguna cosa. Yo soy profesor. Yo enseño". El educador debe ser humilde, desprovisto de certezas absolutas y con una actitud de apertura hacia el saber y hacia el otro, "no hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto" (Freire, 2004, p. 12).

Identificar la educación como una acción directiva implica que las prácticas formadoras toman en cuenta la inconclusión del ser humano y el dinamismo del conocimiento. La formación del maestro es importante, pues no se puede desconocer que para ejercer debe contar con un conocimiento específico: los contenidos de la enseñanza y el currículo son importantes si tienen la posibilidad de recrearse, recontextualizarse, reformularse y construirse en la experiencia social. El conocimiento del objeto debe darse en una relación en donde el enseñar lleve a aprender y el aprender a investigar. En tal sentido, la enseñanza exige investigación y la indagación del maestro es una cualidad que se cultiva:

Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible —después preciso— trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz.

Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad (Freire, 2004, p. 12).

En tanto esta lógica considera que la *praxis educativa* se consolida luego de la formalización del método, puede haber aquí algún acercamiento a los postulados de la pedagogía moderna que instituye con Comenio la necesidad de un método para guiar

los procesos de formación. La EP ha circunscrito procedimientos educativos y pedagógicos de acuerdo al discurso que orienta su accionar en las diferentes temporalidades no a modo de receta, sino de dispositivos que se reconfiguran.

En su etapa inicial, se identificó con el método dialéctico asociado a la praxis histórica en la que los enunciados se componían de pautas metodológicas como "el punto de partida y de llegada de la EP es la realidad" o "el pueblo aprende a partir de su experiencia" (Torres, 1993, p. 19). Por ejemplo, la preteología de la liberación apropió el "ver-juzgar-actuar" cruzado con elementos de la pedagogía activa que fomentan la participación, el interés, el aprender haciendo, partiendo de lo específico para llegar a las generalizaciones. El bosquejo deja ver como una constante de la EP la integración sistemática de procesos investigativos que formulan herramientas de análisis social. Otro rasgo es el uso de estrategias didácticas y técnicas grupales como potenciadores del aprendizaje.

En su última etapa, la EP ha marcado una mutación frente al método, dejando de lado las lecturas deterministas. Ha dado cabida a la creación simbólica que acoge la interacción cultural, el diálogo de saberes y el constructivismo como suelo pedagógico. Una simbiosis que integra lo académico y lo cultural en el intercambio y en el diálogo con otras disciplinas sociales tejiendo relaciones que promueven la educación para la democracia y los derechos humanos.

En el CCP se llevan a cabo operaciones estratégicas que permiten el cruce de formaciones discursivas. Este encuentro ocurre en las fronteras del campo y depende de uno de sus principios reguladores, denominado *proliferación*. La pesquisa de este trabajo articuló la EP y el GHPP en su relación conceptual con el saber en tanto ambas corrientes plantean el saber como opción metodológica de investigación. En el caso del grupo, es una noción para historizar los modos de ser de la pedagogía en Colombia, el *saber pedagógico*, cuya fundamentación proviene de los planteamientos de Michel Foucault. En el de la EP, se formula como enfoque cualitativo acompañado del *diálogo de saberes*, sustentado en los postulados de Freire y en las perspectivas de la IAP. En el eje del saber

se conectan en el rechazo a la univocidad de la relación con la verdad desde la racionalidad objetivista. No hay en las propuestas pretensión de articulación lógica del discurso, ambas se abren camino como formas de plantear la investigación y de relacionarse de otro modo con el conocimiento, como actos de comprensión social y cultural. Sus formas de indagar tienen en común la no disgregación de teoría y práctica; una mirada de conjunto que para el caso del GHPP alude a la noción de *práctica pedagógica*. Tríada constitutiva de instituciones, sujetos y saberes imbricados en "una relación en la que el sujeto, la institución y el saber mismo se producen" (Álvarez, 2015, p. 23).

La crítica (noción, gesto, compromiso)

La actitud crítica es una noción foucaultiana que opera como un proceder metodológico para problematizar, generar extrañamiento y sospechar de aquello que se presenta como instalado y naturalizado en el tiempo, especialmente en relación con las funciones de poder, las estrategias de saber y las posibilidades del sujeto. El pensador francés usó la noción de crítica en referencia a una ontología crítica del presente que se sitúa del lado arqueo-genealógico, cuestionando la historia en sus planteamientos globales, causales y totalitarios. Es un distanciamiento que traza una ruta al pasado y cuestiona la emergencia de las condiciones de posibilidad que instituyen y dibujan el diagrama de una época. El tiempo en Foucault no es solo una cronología, sino un mecanismo en el cual se establecen tensiones políticas y sociales. La ontología crítica describe el modo como la articulación de relaciones, técnicas y estrategias que se generan como efecto de prácticas y discursos intervienen en la producción de subjetividades y en la configuración de la noción de realidad, en este reconocimiento es posible tomar distancia e interrogar la verdad señalando límites y desnaturalizando su manera de operar. Por su parte, la actitud crítica es un gesto ético de resistencia, un atreverse que aboga por el cuidado de sí y de los otros como forma de constituirse y de pensar de otro modo. Una confrontación que como fuerza creativa genera actos de libertad.

La crítica es el movimiento por medio del cual el sujeto se atribuye el derecho a interrogar a la verdad sobre sus efectos del poder y al poder sobre sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la incertidumbre involuntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que podríamos llamar, en una palabra, la política de la verdad. (Foucault, 2018, p. 152)

Por su parte, la EP encuentra que la historia existe con respecto a un posicionamiento del sujeto en el mundo. La existencia es histórica cuando es reflexiva y política frente a la experiencia del orden social, generalmente injusto y contradictorio. La crítica se inscribe como compromiso de acción transformadora. Es un ejercicio educativo de formación, de humanización que requiere de la conciencia del sujeto, pues no es un *a priori* histórico, según Freire (2004) "Sólo hay historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado" (p. 34). Ambas posturas encuentran que la vida del sujeto está atravesada por una historicidad que debe ser problematizada como acto de afirmación de la existencia. La crítica no existe al margen de los mecanismos que rigen el funcionamiento naturalizado de un diagrama, por tanto, es necesario extrañarse para advertir la composición de dicha red. Es una apuesta comprometida que desde la reserva crítica foucaultiana es resistencia y desde la EP es conciencia crítica, acción dialógica y proyección transformadora.

Esta aproximación a la crítica como concepto estratégico del saber pedagógico y de la EP se desdibuja en la expresión del discurso pedagógico contemporáneo. Una de las competencias del siglo XXI se enuncia como *pensamiento crítico*, facultad que opera dentro de los procesos cognitivos y posibilita la toma de decisiones, la creatividad, el liderazgo y la participación individual, entre otras habilidades blandas que dan respuesta rápida a un problema concreto. Este énfasis toma una perspectiva psicológica orientada a la acción, o filosófica, que abanderó el desarrollo del pensamiento complejo cuya fundamentación debe darse desde la infancia. Si se asume sin el lente ontológico pareciese como si "la crítica" se hubiera forjado dentro de los discursos de la psicología educativa, institucionalmente en la escuela y dirigida a los sujetos escolarizados.

Hoy proponemos un acercamiento al concepto de crítica, pero las convergencias epistemológicas de la EP con autores catalogados como postmodernos ya han generado puntos nodales con respecto a la función del poder. La EP reconoce perspectivas no marxistas, señaladas como "pistas metodológicas con potencial emancipador. Por ejemplo, autores como Foucault, Deleuze, y Guattari y Derridá, aportan claves de lectura para cuestionar el poder y el capitalismo" (Torres, 2009, p. 25).

A modo de cierre

La EP se ha instituido como corriente de pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano impactando el agenciamiento del saber pedagógico contemporáneo. Su horizonte conceptual soportado en tradiciones críticas produce discursos y prácticas emancipadoras que inciden en la recomposición del CCP. Los efectos de su impacto en la política pública educativa circulan como enunciados que exigen la participación democrática, el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos, la resignificación del conflicto como oportunidad de aprendizaje, el enfoque de género y un tema bandera de la EP, el reconocimiento de los derechos humanos. Desde el ámbito académico los aportes metodológicos de la EP resaltan la investigación y la sistematización, como parte de los procesos de construcción de conocimiento. El diálogo de saberes y la formulación de apuestas interculturales, que destacan los principios de los pueblos originarios como el *buen vivir*, hacen parte de los componentes ecológicos que se incorporan para el cuidado del planeta.

Desde el aspecto pedagógico, la EP ha definido otros caminos para la comprensión de las dinámicas educativas, las cuales son fórmulas con un fuerte componente didáctico, propuestas desde el aprendizaje situado y vinculadas a las prácticas de comunicación intersubjetivas. Este trabajo se propuso un recorrido histórico y conceptual que diera cuenta de la forma general en que la EP se perfila y opera en el CCP, sin embargo deja abiertos planteamientos frente a las fortalezas y retos de esta corriente ante las nuevas modalidades educativas, como la virtualidad, y la conjugación con otras posiciones conceptuales

que fortalecen las formas de analizar las relaciones saber-poder.

Referencias

- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, (42), 21-29.
- Álvarez, A. y Carrillo, S. (2021). Nuevas miradas sobre educación popular. En R. Ríos y J. A. Echeverri (Eds.), *Paradigmas y campo conceptual de la pedagogía en Colombia* (pp. 279-297). Programa Editorial Universidad del Valle.
- Castro, J., Martínez, A. y Noguera, C. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Magisterio.
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación*. Universidad del Valle.
- Duarte, G. (2013). *La educación popular y recuperación colectiva de la historia. La experiencia de la asociación dimensión educativa* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Echeverri, J. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Educación y Pedagogía*, (16), 71-105.
- Echeverri, J. (2015). Desplazamientos y efecto en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1988-2010). En J. A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149-200). Siglo del Hombre Editores y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica?* Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Martínez, A. (2021). Prólogo. En R. Ríos y J. A. Echeverri (Eds.), *Paradigmas y campo conceptual de la pedagogía en Colombia*. Programa Editorial Universidad del Valle. <https://doi.org/10.25100/peu.534583>
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Mejía, M. (2014). Pedagogías críticas, movimiento pedagógico y buen vivir. *Educación y Cultura*, (101), 24-34.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores y Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Ortega, P. y Torres, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 333-357.
- Rojo, A. (2011). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Perfiles Educativos*, (74), 21-24.
- Toro, D. (22 de diciembre de 2021). *Paulo Freire analiza qué es enseñar y qué es aprender*. Cultura Inquieta. <https://culturainquieta.com/pensamiento/paulo-freire-analiza-que-es-ensenar-y-que-es-aprender/>
- Torres, A. (1993). La educación popular: evolución reciente y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (4), 14-27.
- Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, (30), 19-32. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>
- Torres, A. (2011). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Dirección General de Producción y Recreación de Saberes.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, E. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, (14), 4-9.

Diálogo de conocimiento

Es un artículo que revisa, desde una perspectiva histórica, algunos elementos conceptuales y metodológicos de la Educación Popular en Colombia, además de ciertos dilemas y problematizaciones que conlleva. Basándose en las ideas de Paulo Freire y en las contribuciones del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC), el artículo desarrolla un análisis riguroso de la educación popular (EP) como corriente de la pedagogía crítica latinoamericana.

El contenido de este artículo aporta significativamente a las discusiones del campo pedagógico en tanto ofrece un panorama de los estudios, investigaciones y reflexiones que se hacen desde una perspectiva emancipadora con su enfoque analítico que es de interés para la comunidad investigativa en educación. A pesar de que su contribución no aspira a ser enteramente novedosa, su valor puede residir en ofrecer una referencia para la caracterización del pensamiento educativo crítico y popular en el contexto colombiano y regional.