DScEd

ISBN:979-8-9977366-4-4

TERRITORIOS QUE EDUCAN:
educación intercultural, inclusión y diversidad para transformar la escuela

Diversidad y Convivencia Escolar

UTE
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

GLOBAL EDUCATION AND TECHNOLOGY CONGRESS
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

TERRITORIOS QUE EDUCAN:

educación intercultural, inclusión y diversidad para transformar la escuela

Acceso abierto / Open Access. El presente libro ha sido sometido a un proceso de revisión (pares externos). La publicación cuenta con el aval de la University of Technology and Education, tras haber superado los protocolos editoriales estandarizados que aseguran el cumplimiento de las normas académicas establecidas para publicaciones de carácter científico.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en



Primera publicación: agosto, 2026

De esta edición:

Fondo Editorial UTE

Tel.: +1 (754) 465-3517

https://uted.us/ - https://books.uted.us/

University of Technology and Education

Florida Department of Education, License #12837. 2010 NW 150th Ave Ste 213, Pembroke Pines, FL 33028, Estados Unidos

ISBN: 979-8-9977366-4-4

DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.4*

Esta publicación es el resultado del I Congreso Internacional sobre Educación Global y Tecnología, celebrado bajo los auspicios de la Universidad de Tecnología y Educación. https://ce.uted.us/congreso/

Territorios que educan para transformar interculturalidad crítica, inclusión y diversidad en la escuela / Mónica Patricia Contreras Suárez; Jolman Luis Beleño Rocha; Ricardo Álvarez Huertas; Delmiro López Hernández; Francia Elena Álvarez del Castillo; Claudia Patricia Salazar Castaño; José Manuel González Acosta; Diana Carolina Cristancho Aponte; José Dionisio Bertel Barreto; Ana Karina Bertel Barreto; Alba Inés Guerrero Vallejos; Javier Fernando Sarria Collazos: Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S – Fondo Editorial University of Technology and Education 2026

Compilador y coordinador editorial: Sandro Pérez Quevedo.

ISBN: 979-8-9977366-4-4

239 páginas.

1. Interculturalidad crítica, 2. educación rural, 3. inclusión educativa, 4. diversidad cultural, 5. territorio, 6. saberes comunitarios.

Materia: 370 - Educación

Clasificación Thema: JNDG - Planificación y desarrollo curricular

Cita sugerida (APA 7ma): Territorios que educan para transformar interculturalidad crítica, inclusión y diversidad en la escuela.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....6
RESUMEN.....9
Capítulo 1.....10
Formación rural en Colombia: prácticas pedagógicas y garantías en trayectorias educativas juveniles.....11
Mónica Patricia Contreras Suarez.....11
Capítulo 2.....37
Empoderamiento rural: coaching educativo como impulsor en la planificación de proyectos de vida.....38
Jolman Luis Beleño Rocha.....38
Ricardo Álvarez Huertas.....38
Capítulo 3.....60
Racismo y convivencia escolar en contextos rurales del Caribe colombiano: revisión crítica de la literatura.....61
Delmiro López Hernández.....61
Capítulo 4.....79
Oralidad afrocolombiana y convivencia escolar rural en Valledupar.....80
Francia Elena Alvarez del Castillo.....80
Capítulo 5.....100
Mutualismo cultural educativo para la inclusión migrante en escuelas pluriculturales.....101
Claudia Patricia Salazar Castaño.....101
Capítulo 6.....117
Gestión escolar y convivencia educativa en América Latina: una revisión documental crítica con énfasis en contextos rurales.....118
José Manuel González Acosta.....118
Capítulo 7.....136
Diversidad cultural, etnomatemática y representación del espacio: un marco teórico-conceptual para la educación geométrica en contextos multiculturales.....137
Diana Carolina Cristancho Aponte.....137

Capítulo 8 157
Inclusión condicionada y heteronormatividad escolar en docentes frente a la diversidad sexual en Montería 158
José Dionisio Bertel Barreto 158
Capítulo 9 177
Proyectos de vida y bienestar psicosocial en estudiantes rurales de La Unión, Sucre 178
Ana Karina Bertel Barreto 178
Capítulo 10 197
Currículo, territorio e interculturalidad crítica en contextos rurales multiculturales . 198
Alba Inés Guerrero Vallejos 198
Capítulo 11 216
El andar del tiempo: estrategia pedagógica del pueblo indígena Nasa para su educación propia 217
Javier Fernando Sarria Collazos 217
EPÍLOGO 235

INTRODUCCIÓN

La escuela no existe fuera del territorio. Cada aula está atravesada por memorias, lenguas, identidades, desigualdades, formas de relacionarse, maneras de comprender el mundo y expectativas sobre el futuro. Sin embargo, durante mucho tiempo buena parte de los sistemas educativos se construyeron desde la aspiración de homogeneizar: un mismo currículo, unas formas privilegiadas de conocimiento, unos modos legítimos de enseñar y aprender. Frente a esa tradición, *Territorios que educan para transformar: interculturalidad crítica, inclusión y diversidad en la escuela* propone una pregunta fundamental: ¿qué ocurre cuando la educación deja de mirar el territorio únicamente como contexto y comienza a reconocerlo como fuente de conocimiento, identidad y posibilidad pedagógica?

Los once capítulos reunidos en esta obra parten de escenarios y problemas diferentes, pero convergen en una preocupación común: la necesidad de construir experiencias educativas capaces de responder a la diversidad real de quienes habitan la escuela. Ruralidad, racismo, oralidad afrocolombiana, migración, convivencia, etnomatemática, diversidad sexual, bienestar psicosocial, proyectos de vida, currículo intercultural y educación propia indígena aparecen aquí no como temas aislados, sino como expresiones de una misma tensión: la distancia que todavía puede existir entre una escuela que declara reconocer la diversidad y una escuela capaz de transformarse a partir de ella.

En esta compilación, el territorio no se reduce a una ubicación geográfica. Es también memoria, cultura, comunidad, lengua, experiencia, relaciones sociales y producción de conocimiento. Esta comprensión atraviesa particularmente las reflexiones sobre currículo e interculturalidad crítica, donde se advierte que una educación culturalmente pertinente requiere superar la incorporación superficial de contenidos locales para avanzar hacia procesos en los que los saberes territoriales participen de manera efectiva en la experiencia educativa.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica constituye uno de los ejes articuladores de la obra. Su sentido va más allá de promover la convivencia entre personas culturalmente diferentes. Implica interrogar las relaciones de poder que determinan qué conocimientos adquieren legitimidad, cuáles voces son escuchadas, qué identidades encuentran reconocimiento y quiénes tienen posibilidades reales de participar en la construcción de la escuela. Por ello, la diversidad no puede reducirse a celebraciones ocasionales, representaciones folclóricas o discursos institucionales de tolerancia. Reconocer la diferencia supone revisar currículos, prácticas pedagógicas, relaciones de autoridad, formas de participación y criterios mediante los cuales determinados saberes han ocupado tradicionalmente posiciones subordinadas.

Esta discusión adquiere especial profundidad en los escenarios rurales. El primer capítulo muestra que las dificultades de la educación rural colombiana no pueden explicarse únicamente por la ausencia de políticas, pues existen garantías y orientaciones institucionales cuyo cumplimiento se materializa de manera desigual

según las condiciones de cada territorio. De allí emerge una tensión que reaparece a lo largo del libro: la existencia formal de derechos y principios educativos no garantiza, por sí misma, experiencias de inclusión, pertinencia y equidad.

Los primeros trabajos profundizan en las trayectorias educativas juveniles, el empoderamiento y la construcción de proyectos de vida en las ruralidades. La educación aparece entonces vinculada no solo con la permanencia escolar, sino con la capacidad de las juventudes para imaginar posibilidades, tomar decisiones y construir horizontes vitales desde su relación con el territorio.

La obra avanza posteriormente hacia uno de sus núcleos más sensibles: las relaciones entre diferencia, reconocimiento y convivencia. El racismo escolar en contextos rurales del Caribe colombiano obliga a examinar desigualdades que no desaparecen por el simple hecho de compartir el mismo espacio educativo. A su vez, el capítulo dedicado a la oralidad afrocolombiana propone reconocer la palabra, la memoria y los saberes comunitarios como componentes legítimos del proceso formativo, evitando convertirlos en elementos decorativos o complementarios del currículo. La oralidad aparece, así, como una práctica vinculada con identidad, pertenencia, participación y producción de conocimiento.

La discusión sobre inclusión se amplía con el análisis de las trayectorias migratorias y la propuesta de un mutualismo cultural educativo. Este enfoque desplaza la pregunta tradicional acerca de cómo lograr que el estudiante diferente se adapte a una estructura previamente establecida y plantea otra más exigente: ¿qué necesita transformar la propia escuela para que distintas trayectorias culturales puedan participar en condiciones de reconocimiento y reciprocidad? La inclusión deja entonces de entenderse como incorporación del otro y comienza a concebirse como transformación institucional a partir del encuentro con la diferencia.

En esa misma dirección, la gestión de la convivencia, la diversidad sexual y el bienestar psicosocial permiten ampliar la mirada sobre aquello que significa pertenecer a una comunidad educativa. Una escuela inclusiva no se define únicamente porque abre sus puertas, sino por las condiciones que ofrece para que las personas puedan habitarla sin tener que silenciar elementos centrales de su identidad.

La etnomatemática aporta otra dimensión decisiva. Al relacionar diversidad cultural, pensamiento espacial y educación geométrica, la obra muestra que la interculturalidad no corresponde únicamente a las ciencias sociales o a los estudios culturales. También alcanza los modos de producir, representar y enseñar conocimientos disciplinares. El desafío consiste en establecer mediaciones entre experiencia cultural y conocimiento académico sin desdibujar ninguno de los dos.

Los capítulos finales profundizan esta apuesta mediante la relación entre currículo, territorio e interculturalidad crítica y, finalmente, mediante la estrategia pedagógica del pueblo indígena Nasa para su educación propia. Este recorrido permite cerrar el libro allí donde alcanza una de sus preguntas más profundas: ¿quién decide qué significa educar, qué conocimientos merecen ser enseñados y desde qué relación con el tiempo, la comunidad y el territorio debe construirse la experiencia formativa?

Así, Territorios que educan para transformar no pretende ofrecer una fórmula única para responder a la diversidad. Su aporte está precisamente en mostrar que no existe una sola manera de habitar, comprender ni transformar la escuela. Los estudios reunidos invitan a reconocerla como espacio de disputa, diálogo, memoria, cuidado y construcción colectiva.

En conjunto, esta obra sostiene una convicción: la diversidad no constituye un obstáculo que la educación deba administrar, sino una posibilidad desde la cual puede renovarse. Cuando el territorio entra realmente en la escuela, no ingresa solo como contenido: entran las voces de las comunidades, sus memorias, sus preguntas, sus saberes y sus aspiraciones. Y cuando esas voces dejan de ocupar los márgenes, la educación puede comenzar a ser no solo más inclusiva, sino también más justa, pertinente y profundamente humana.

RESUMEN

Territorios que educan para transformar: interculturalidad crítica, inclusión y diversidad en la escuela es una obra colectiva que mira la educación desde donde realmente sucede: en los territorios, en las voces de sus comunidades y en las experiencias de quienes hacen de la escuela un espacio de encuentro, resistencia y transformación. A través de once capítulos, el libro recorre realidades rurales, indígenas, afrocolombianas, migrantes y diversas para poner en el centro preguntas urgentes sobre inclusión, racismo, convivencia, identidad, bienestar y proyectos de vida. Sus páginas entrelazan investigación y práctica pedagógica para mostrar que educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino también en reconocer al otro, escuchar sus memorias, comprender sus diferencias y crear condiciones para que cada estudiante pueda imaginar un futuro posible. Desde la oralidad afrocolombiana y la educación propia del pueblo Nasa hasta la etnomatemática, la diversidad sexual, el coaching educativo y los desafíos de un currículo conectado con el territorio, esta compilación revela múltiples caminos para construir escuelas más humanas, pertinentes y democráticas. Más que reunir reflexiones académicas, este libro propone una manera distinta de comprender la educación: una educación que escucha antes de enseñar reconoce antes de incluir y dialoga antes de transformar. Una obra necesaria para docentes, investigadores, directivos y comunidades que creen que la diversidad no es un problema que resolver, es una riqueza desde la cual reinventar la escuela.

Capítulo 1

Formación rural en Colombia: prácticas pedagógicas y garantías en trayectorias educativas juveniles

Mónica Patricia Contreras Suarez [1]

Recibido: 16 Abr. 2026 | Aceptado: 20 Jul. 2026 | Publicado: 28 Ago. 2026

[1] University of Technology and Education, United States.

monica.contrerass2024@uted.us https://orcid.org/0009-0004-7231-6132

RESUMEN

La educación rural en Colombia enfrenta tensiones asociadas con la materialización desigual de las garantías educativas, las condiciones territoriales, la contextualización curricular y la continuidad de las trayectorias juveniles. El estudio tuvo como objetivo analizar críticamente las relaciones entre las garantías estatales, las desigualdades territoriales, las prácticas pedagógicas situadas y las trayectorias educativas de jóvenes rurales, considerando su vinculación con imaginarios, aspiraciones y proyectos de vida. Se desarrolló un estudio documental de carácter teórico-interpretativo, inscrito en el paradigma sociocrítico y sustentado en una estrategia hermenéutico-crítica. El corpus estuvo conformado por veinte documentos académicos, normativos e institucionales, seleccionados principalmente entre 2020 y 2025. El análisis se realizó mediante codificación temática, identificación de unidades de significado, construcción de núcleos categoriales y contraste de convergencias y divergencias. Los resultados evidenciaron que las principales dificultades no radican exclusivamente en la ausencia de políticas educativas, sino en su implementación territorialmente desigual. Asimismo, se identificó una brecha entre la contextualización curricular prescrita y su apropiación efectiva en las prácticas pedagógicas. Se concluye que garantizar trayectorias educativas completas requiere articular políticas públicas, capacidad institucional, pertinencia curricular, prácticas pedagógicas situadas y condiciones que amplíen los horizontes educativos y vitales de las juventudes rurales en los diversos territorios colombianos.

Palabras clave: educación rural; desigualdad territorial; prácticas pedagógicas situadas; trayectorias educativas juveniles; imaginarios sociales.

1.1. INTRODUCCIÓN

La educación rural en Colombia constituye un escenario en el que convergen desigualdades históricas, condiciones territoriales diferenciadas y desafíos asociados con la garantía efectiva del derecho a la educación. Aunque las políticas públicas han incorporado progresivamente estrategias dirigidas a fortalecer el acceso, la permanencia, la pertinencia y la continuidad de las trayectorias educativas en las ruralidades, persisten brechas vinculadas con aislamiento geográfico, disponibilidad de recursos, condiciones institucionales y oportunidades de aprendizaje. La evidencia disponible muestra que la distancia entre las escuelas rurales y los centros administrativos puede incidir negativamente en los resultados educativos y relacionarse con diferencias en insumos relevantes, como la formación docente y la estabilidad de los nombramientos (Bonilla-Mejía & Londoño-Ortega, 2021). Estas condiciones permiten comprender que la desigualdad educativa rural no responde únicamente a factores escolares, sino a la interacción entre territorio, institucionalidad y oportunidades sociales.

En este contexto, las garantías educativas no pueden limitarse a asegurar el ingreso de niños y jóvenes al sistema escolar. El Plan Especial de Educación Rural reconoce la necesidad de favorecer trayectorias educativas completas, pertinentes y articuladas con las características de los territorios (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020). Esta orientación amplía la discusión hacia la permanencia, progresión, transición entre niveles, graduación y continuidad educativa. Sin embargo, el reconocimiento normativo de estas dimensiones no supone que su materialización sea equivalente en todos los contextos rurales, dado que las capacidades institucionales, la dispersión poblacional y las características sociales y económicas de los territorios condicionan las posibilidades de implementación. En esta dirección, estudios comparativos recientes advierten que el fortalecimiento de las trayectorias rurales requiere políticas sensibles al contexto, orientadas hacia la equidad territorial, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural (Cano Sua & Artunduaga Lizcano, 2025).

La escuela y la práctica pedagógica adquieren particular importancia dentro de esta relación entre política y territorio. En las ruralidades, la pertinencia educativa exige que los procesos formativos dialoguen con las características culturales, sociales y

productivas de las comunidades, sin reducir la educación a la reproducción uniforme de contenidos. La práctica pedagógica situada puede favorecer vínculos entre conocimiento escolar, experiencias comunitarias y necesidades del entorno, mientras que la contextualización curricular permite reconocer formas diversas de organización y aprendizaje. No obstante, estas posibilidades dependen de condiciones institucionales, formación docente, recursos y modelos educativos capaces de responder a escenarios heterogéneos. Por ello, el papel transformador de la escuela debe analizarse reconociendo simultáneamente su capacidad pedagógica y los límites estructurales dentro de los cuales desarrolla su acción.

Estas condiciones adquieren una importancia particular durante la juventud, etapa en la que las experiencias escolares se relacionan con decisiones sobre continuidad educativa, movilidad, inserción social y construcción de proyectos de vida. Las trayectorias juveniles rurales están atravesadas por factores estructurales y subjetivos que incluyen las condiciones familiares, la identidad, el territorio, las oportunidades disponibles y las expectativas construidas sobre el futuro. Investigaciones desarrolladas en contextos rurales latinoamericanos muestran que las transiciones educativas pueden verse afectadas por políticas poco sensibles a las especificidades territoriales, así como por procesos de movilidad rural-urbana y por factores familiares y personales que participan en la configuración de aspiraciones e identidad (Castillo Henríquez & Williamson Castro, 2024). De esta manera, comprender una trayectoria educativa implica considerar no solamente el recorrido institucional del estudiante, sino también los sentidos que atribuye a la educación y a las posibilidades que reconoce para su vida futura.

A pesar de los avances existentes en el estudio de las desigualdades rurales, las políticas educativas, las prácticas pedagógicas y las trayectorias escolares, estos componentes suelen analizarse de manera fragmentada. Resulta necesario profundizar en las relaciones entre las garantías formuladas por el Estado, las condiciones territoriales en las que se implementan, las prácticas pedagógicas desarrolladas por las instituciones y los horizontes educativos y vitales construidos por las juventudes. Esta articulación permite superar explicaciones que atribuyen las dificultades rurales exclusivamente a la insuficiencia de políticas, al currículo, a la actuación docente o a las decisiones individuales de los estudiantes, para comprenderlas como resultado de

relaciones multidimensionales entre estructuras institucionales, experiencias educativas y condiciones socioterritoriales.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar críticamente las relaciones entre las garantías estatales, las desigualdades territoriales, las prácticas pedagógicas situadas y las trayectorias educativas de jóvenes rurales en Colombia, considerando su vinculación con la construcción de imaginarios, aspiraciones y proyectos de vida. Para ello se desarrolla un análisis documental de fuentes académicas, normativas e institucionales, orientado a identificar convergencias, divergencias y tensiones entre política educativa, territorio y experiencia escolar. El aporte del estudio reside en proponer una comprensión integrada de las trayectorias juveniles rurales que articula su dimensión escolar con una dimensión vital, reconociendo que la garantía de una educación pertinente no se limita a favorecer la permanencia y la graduación, sino que implica también ampliar las posibilidades educativas y sociales que los jóvenes pueden construir desde y más allá de sus territorios.

1.1.1 Fundamentación teórica y conceptual

La educación rural puede comprenderse como un campo en el que las oportunidades formativas están condicionadas por relaciones entre territorio, estructura institucional, desigualdad social y capacidad de respuesta del sistema educativo. En este marco, la ruralidad no se reduce a una localización geográfica, sino que expresa formas particulares de organización social, movilidad, producción, acceso a servicios y construcción de identidad. Roberts y Green (2013) destacan la importancia de considerar el lugar y la espacialidad en la investigación educativa rural, mientras que la evidencia colombiana muestra que el aislamiento geográfico puede incidir en el aprendizaje y en la disponibilidad de recursos educativos (Bonilla-Mejía & Londoño-Ortega, 2021). Desde esta perspectiva, la justicia educativa requiere analizar no solo la existencia formal del derecho a la educación, sino también las condiciones territoriales que permiten o limitan su ejercicio efectivo.

La práctica pedagógica situada constituye un segundo eje conceptual del estudio. Desde una perspectiva crítica, Freire (1970) cuestiona una educación centrada en la transmisión pasiva de contenidos y propone una relación pedagógica vinculada con la lectura crítica de la realidad. Giroux (2020), por su parte, concibe la educación

como una práctica con capacidad para intervenir en la vida pública, formar ciudadanía y problematizar estructuras de desigualdad. Trasladadas a las ruralidades, estas perspectivas permiten comprender que la enseñanza adquiere mayor pertinencia cuando articula los saberes escolares con las experiencias, necesidades y condiciones socioculturales del territorio. Sin embargo, una práctica situada no supone abandonar referentes curriculares comunes, sino interpretarlos y adaptarlos de manera que puedan dialogar con la diversidad de los contextos escolares.

En esta relación, el currículo contextualizado funciona como un espacio de mediación entre orientaciones nacionales y realidades territoriales. Los documentos institucionales colombianos han incorporado progresivamente modelos flexibles, proyectos pedagógicos productivos y estrategias de fortalecimiento curricular vinculadas con las ruralidades (MEN, 2020). La contextualización implica reconocer que los contenidos, metodologías y formas de organización escolar no producen los mismos efectos en todos los territorios. Por ello, la pertinencia educativa depende de la capacidad de las instituciones y de los docentes para relacionar los propósitos formativos generales con características culturales, productivas, familiares y comunitarias específicas, sin convertir la ruralidad en una categoría homogénea.

El tercer eje corresponde a las trayectorias educativas juveniles. Estas se entienden como recorridos que incluyen ingreso, progresión, repitencia, rezago, permanencia, abandono, graduación y transición hacia niveles posteriores de formación. No obstante, su comprensión requiere incorporar también dimensiones sociales y subjetivas, dado que las decisiones educativas de los jóvenes se encuentran relacionadas con familia, movilidad, identidad, expectativas y oportunidades disponibles en el territorio (Fuentes, 2024; Castillo Henríquez & Williamson Castro, 2024). En este estudio, la trayectoria educativa se analiza, por tanto, en una doble dimensión: una trayectoria escolar, asociada con la progresión dentro del sistema, y una trayectoria vital, relacionada con las posibilidades que los jóvenes atribuyen a la educación para construir proyectos personales y colectivos.

Los imaginarios sociales permiten profundizar esta dimensión vital. Desde Castoriadis (1987), las sociedades producen significaciones imaginarias mediante las cuales interpretan sus instituciones, relaciones y posibilidades, de modo que nociones como educación, progreso, ruralidad o futuro adquieren sentidos compartidos que

orientan prácticas y expectativas. Complementariamente, Bourdieu y Wacquant (1992) permiten analizar cómo las condiciones sociales y las experiencias acumuladas participan en la formación de disposiciones, percepciones y horizontes de acción. Ambas perspectivas son complementarias, pero no equivalentes: Castoriadis aporta la comprensión de las significaciones sociales compartidas, mientras Bourdieu permite explicar cómo determinadas condiciones estructurales pueden incorporarse como disposiciones y expectativas socialmente configuradas.

A partir de estos referentes, el estudio asume que las trayectorias educativas juveniles rurales se configuran mediante la interacción entre garantías estatales, condiciones territoriales, currículo, práctica pedagógica, familia, comunidad e imaginarios sociales. Esta relación no se plantea como una secuencia causal lineal, sino como un entramado de mediaciones recíprocas en el que las políticas pueden ampliar o restringir oportunidades, las condiciones territoriales pueden favorecer o dificultar su materialización, y las experiencias escolares pueden contribuir tanto a reproducir como a transformar expectativas sobre el futuro. Esta articulación constituye el marco conceptual desde el cual se interpretan los hallazgos del análisis documental.

1.2. METODOLOGÍA

1.2.1 Enfoque y diseño del estudio

El estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico y adopta un enfoque interpretativo orientado a comprender las tensiones que atraviesan la educación rural colombiana, particularmente aquellas relacionadas con las garantías estatales, las desigualdades territoriales, las prácticas pedagógicas situadas y las trayectorias educativas juveniles. Desde esta perspectiva, la realidad educativa no se concibe como un fenómeno homogéneo ni desvinculado de las condiciones históricas, sociales, culturales y políticas en las que se desarrolla, sino como una construcción situada en la que interactúan actores, instituciones, normativas y dinámicas territoriales. En el ámbito de la investigación educativa rural, esta consideración del lugar y de la espacialidad resulta relevante para comprender cómo las condiciones territoriales participan en la configuración de las oportunidades, desigualdades y experiencias educativas (Roberts & Green, 2013).

La elección del paradigma sociocrítico responde al interés por trascender una descripción de las condiciones de la educación rural y avanzar hacia una interpretación de las relaciones y tensiones que intervienen en su configuración. En este sentido, el análisis presta especial atención a las formas en que las políticas educativas y sus procesos de implementación se articulan con las condiciones particulares de las ruralidades, así como a las posibilidades y limitaciones que dichas relaciones generan para el acceso, la permanencia, la progresión y la continuidad educativa de los jóvenes. Esta perspectiva posibilita examinar críticamente las relaciones entre las garantías formalmente reconocidas por el sistema educativo y su materialización en contextos territoriales diversos, atendiendo a la especificidad del problema de investigación como criterio orientador de las decisiones metodológicas (Roberts & Green, 2013).

En correspondencia con este posicionamiento epistemológico, se desarrolló un estudio documental de carácter teórico-interpretativo mediante una estrategia de análisis hermenéutico-crítica. El análisis se orientó a establecer relaciones entre documentos de política educativa, informes institucionales y literatura académica especializada, con el propósito de identificar convergencias, divergencias y tensiones en torno a las categorías centrales del estudio. El tratamiento de la información contempló procesos de organización, reducción, categorización, comparación e interpretación sistemática de los contenidos documentales, procedimientos compatibles con el análisis cualitativo orientado a la generación y verificación progresiva de conclusiones (Miles et al., 2014).

La perspectiva hermenéutico-crítica permitió interpretar los documentos no únicamente a partir de su contenido explícito, sino también considerando las relaciones entre los discursos educativos, las condiciones territoriales y las implicaciones que estos adquieren para las prácticas escolares y las trayectorias juveniles. En este sentido, el análisis documental fue asumido como un proceso interpretativo y comparativo en el que las unidades de significado fueron examinadas atendiendo tanto a sus coincidencias como a sus contradicciones, evitando reducir los documentos a una descripción aislada de sus contenidos.

El diseño no contempló la producción de datos empíricos primarios mediante entrevistas, encuestas, observaciones u otras técnicas de trabajo de campo. En consecuencia, las interpretaciones desarrolladas se sustentan en el corpus documental

seleccionado y en el contraste sistemático entre fuentes académicas, normativas e institucionales. Esta delimitación permite distinguir la evidencia documental de las interpretaciones teóricas utilizadas para comprenderla y favorece la trazabilidad entre las fuentes, las categorías analíticas y las conclusiones derivadas del estudio, aspecto relevante en los procesos de análisis cualitativo (Miles et al., 2014).

Como parte del ejercicio de reflexividad, se reconoce la trayectoria profesional de la autora, construida durante aproximadamente diecisiete años de experiencia en contextos educativos rurales. Esta experiencia constituye una posición situada desde la cual se aproxima al fenómeno estudiado y contribuye a reconocer problemáticas, tensiones y particularidades propias de dichos escenarios. No obstante, esta trayectoria profesional no fue incorporada como fuente de datos ni como evidencia empírica del estudio; su función se circunscribe a la posicionalidad de la investigadora y al reconocimiento explícito del horizonte interpretativo desde el cual se desarrolla el análisis documental.

1.2.2 Corpus documental y criterios de selección

El corpus analítico estuvo conformado por veinte documentos seleccionados por su pertinencia temática y por su capacidad para aportar evidencia a las categorías centrales del estudio. Se priorizaron fuentes relacionadas con políticas y garantías estatales para la educación rural, desigualdades territoriales, prácticas pedagógicas situadas, currículo contextualizado, trayectorias educativas juveniles e imaginarios sociales. La selección integró artículos académicos arbitrados, documentos de política pública, informes institucionales y estudios producidos por organismos nacionales e internacionales, con el propósito de contrastar distintos niveles de producción de conocimiento sobre la educación rural y sus condiciones de desarrollo.

El periodo principal de búsqueda y selección comprendió publicaciones entre 2020 y 2025, con énfasis en documentos recientes que permitieran reconocer continuidades, transformaciones y tensiones en la educación rural colombiana. De manera excepcional, se incorporó Education in Colombia de la OECD (2016), debido a su relevancia para contextualizar históricamente las desigualdades educativas asociadas con la ubicación territorial, el acceso, la calidad y las condiciones socioeconómicas del sistema educativo colombiano (OECD, 2016). Esta incorporación

se asumió como una excepción contextual y no como una modificación del intervalo temporal definido para el corpus principal.

Entre las fuentes institucionales nacionales se incorporaron documentos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con especial atención al Plan Especial de Educación Rural (PEER), cuyos lineamientos abordan los desafíos educativos de las zonas rurales y articulan estrategias dirigidas a distintos niveles del sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020). Asimismo, se incluyeron documentos y productos del Observatorio de Trayectorias Educativas, dado que este sistema reúne información conceptual, metodológica y estadística destinada al seguimiento de los recorridos educativos y de sus transiciones críticas (MEN, s. f.-a). El Observatorio dispone, además, de indicadores relacionados con matriculación oportuna, repitencia, deserción, abandono, rezago, supervivencia, graduación en educación media y tránsito inmediato a educación superior, dimensiones directamente relacionadas con el objeto de análisis de este estudio (MEN, s. f.-b).

La búsqueda documental se complementó con literatura científica localizada en bases y repositorios académicos vinculados con educación, ciencias sociales y estudios rurales, así como con publicaciones de organismos internacionales y centros especializados en políticas educativas. Para la selección se utilizaron términos asociados con educación rural, ruralidad, políticas educativas, desigualdad territorial, prácticas pedagógicas situadas, currículo rural, trayectorias educativas juveniles, permanencia escolar, imaginarios sociales y proyectos de vida. La combinación de estos descriptores permitió recuperar documentos relacionados tanto con el contexto colombiano como con experiencias latinoamericanas pertinentes para el contraste analítico.

Los criterios de inclusión fueron: a) relación directa con al menos una de las categorías analíticas del estudio; b) pertinencia para el contexto colombiano o, de manera complementaria, para contextos latinoamericanos comparables; c) publicación dentro del periodo 2020-2025, salvo documentos estructurales considerados necesarios para la contextualización; d) autoría y datos bibliográficos verificables; e) procedencia de revistas arbitradas, organismos públicos, instituciones académicas, organismos internacionales o centros de investigación reconocidos; y f) disponibilidad

de información suficiente para identificar el propósito, alcance y principales aportes de la fuente.

Se excluyeron documentos duplicados, textos de opinión sin soporte metodológico, publicaciones cuya relación con la ruralidad fuera incidental, referencias con datos bibliográficos inconsistentes o imposibles de verificar, documentos sin autoría institucional o académica identificable y estudios que no aportaran evidencia sustantiva a las categorías del análisis. También se descartaron documentos cuyo contenido no permitiera establecer una relación clara con el problema de investigación o cuya utilización pudiera comprometer la trazabilidad entre las fuentes, las categorías y las interpretaciones desarrolladas.

La composición final del corpus permitió integrar diferentes escalas de análisis. Los documentos normativos e institucionales aportaron información sobre garantías formalmente reconocidas, orientaciones de política y estrategias de implementación; los estudios académicos permitieron examinar desigualdades territoriales, prácticas pedagógicas, currículo y experiencias juveniles; y los documentos regionales facilitaron el contraste del caso colombiano con tendencias y problemáticas compartidas en América Latina. Esta diversidad documental favoreció la triangulación de perspectivas y permitió analizar las relaciones entre política educativa, condiciones territoriales, prácticas escolares y trayectorias juveniles desde una perspectiva interpretativa y crítica.

1.2.3 Procedimiento de análisis y rigor

El análisis del corpus se desarrolló mediante un proceso de codificación temática y comparación documental orientado a identificar unidades de significado, relaciones entre categorías y patrones de convergencia y divergencia. La organización y reducción progresiva de la información siguieron principios del análisis cualitativo-propuestos por Miles et al. (2014), particularmente en lo relativo a la codificación, agrupación categorial, construcción de matrices y contraste sistemático de evidencias.

En una primera fase se realizó una lectura exploratoria de los veinte documentos con el propósito de reconocer sus objetivos, alcance, tipo de evidencia y principales aportes. Posteriormente se efectuó una lectura analítica orientada a extraer unidades de significado relacionadas con las categorías centrales del estudio. Estas unidades fueron codificadas inicialmente mediante nueve códigos: garantías estatales (PE-1),

brecha de implementación (PE-2), desigualdad territorial (DT-1), práctica pedagógica situada (PP-1), currículo contextualizado (CU-1), trayectoria educativa (TE-1), imaginarios sociales (IM-1), proyecto de vida (PV-1) y articulación territorial (AR-1).

En una segunda fase, los códigos fueron organizados en seis núcleos de significado: reconocimiento normativo de la ruralidad, brecha entre formulación e implementación, territorialización material de la desigualdad, contextualización pedagógica incompleta, trayectorias educativas como procesos multidimensionales e imaginarios y proyectos de vida como construcciones relacionales. Este agrupamiento permitió comparar documentos de distinta naturaleza y escala, incluyendo fuentes normativas, institucionales, estadísticas y académicas, con el fin de identificar coincidencias, contradicciones y matices entre los discursos de política educativa y la evidencia reportada en investigaciones sobre contextos rurales.

A partir de estos núcleos se identificaron cuatro tensiones analíticas principales: a) garantía normativa frente a materialización territorial; b) contextualización curricular prescrita frente a práctica pedagógica efectiva; c) universalidad educativa frente a heterogeneidad de las ruralidades; y d) trayectoria escolar frente a trayectoria vital. Estas tensiones orientaron la interpretación final y permitieron organizar los hallazgos en torno a problemas relacionales, evitando una lectura meramente descriptiva de cada documento.

El procedimiento analítico culminó con la formulación de cuatro hallazgos integradores: primero, que la principal dificultad de la educación rural colombiana no radica exclusivamente en la ausencia de políticas, sino en su materialización territorialmente desigual; segundo, que existe una brecha entre la contextualización curricular reconocida en los lineamientos y su apropiación efectiva en las prácticas pedagógicas; tercero, que las trayectorias educativas rurales deben comprenderse como procesos multidimensionales y acumulativos; y cuarto, que los imaginarios, aspiraciones y proyectos de vida juveniles se configuran mediante la interacción entre experiencia escolar, condiciones territoriales, familia, cultura e identidad.

Para fortalecer el rigor del análisis se aplicaron criterios de trazabilidad documental, contraste de fuentes y coherencia categorial. Cada interpretación se vinculó con documentos específicos del corpus, procurando diferenciar entre evidencia normativa, evidencia estadística y resultados provenientes de estudios académicos.

Asimismo, se contrastaron convergencias y divergencias entre las distintas fuentes para reducir el riesgo de confirmar de manera anticipada una única interpretación del problema.

La triangulación documental se realizó mediante la comparación entre documentos de política pública, informes institucionales, estudios académicos y análisis regionales. Esta estrategia permitió examinar un mismo fenómeno desde diferentes niveles de producción de conocimiento y fortalecer la consistencia interpretativa del estudio. En línea con Miles et al. (2014), se asumió que la credibilidad del análisis cualitativo depende no solo de la organización sistemática de la información, sino también de la posibilidad de reconstruir la relación entre datos, categorías, interpretaciones y conclusiones.

Finalmente, se mantuvo un criterio de reflexividad durante todo el proceso analítico, reconociendo que la interpretación de los documentos está mediada por decisiones teóricas y metodológicas. La posición situada de la autora fue asumida como parte del horizonte interpretativo, pero no como evidencia empírica, de modo que las conclusiones del estudio permanecen sustentadas en el corpus documental y en el contraste sistemático entre las fuentes seleccionadas.

1.3. RESULTADOS

1.3.1 Garantías educativas y desigualdades territoriales

El análisis documental evidenció que la educación rural colombiana dispone de un marco político e institucional que reconoce de manera explícita la necesidad de garantizar acceso, permanencia, calidad y pertinencia educativa en los territorios. En este sentido, los documentos revisados muestran que la ruralidad ha sido incorporada progresivamente en las orientaciones del sistema educativo mediante estrategias que procuran fortalecer las trayectorias educativas, la flexibilización de la oferta y la articulación de la escuela con las particularidades sociales y productivas de los territorios (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020). Este hallazgo permite matizar las interpretaciones que presentan la acción estatal en las ruralidades únicamente desde la ausencia institucional, puesto que el problema identificado en el corpus se relaciona, con mayor precisión, con las diferencias existentes entre el

reconocimiento formal de las garantías y las posibilidades efectivas de materializarlas en contextos territoriales heterogéneos.

El Plan Especial de Educación Rural constituye uno de los principales referentes de esta orientación, dado que reconoce la necesidad de promover trayectorias educativas completas y pertinentes, vinculadas con las características de las comunidades rurales y con las condiciones particulares de sus territorios (MEN, 2020). Desde esta perspectiva, las garantías educativas no se restringen al ingreso al sistema escolar, sino que comprenden condiciones relacionadas con permanencia, continuidad, pertinencia y oportunidades de formación a lo largo de la trayectoria. La incorporación de estos componentes en la política educativa muestra que la contextualización territorial constituye una preocupación explícita de la institucionalidad colombiana, aunque su formulación normativa no implica necesariamente una implementación homogénea en las diferentes ruralidades del país.

Esta tensión adquiere mayor relevancia cuando se contrasta la formulación de las políticas con la evidencia disponible sobre las condiciones educativas de los territorios rurales. La OECD (2016) identificó diferencias persistentes entre poblaciones rurales y urbanas en acceso a oportunidades educativas, participación y resultados de aprendizaje, vinculadas además con condiciones socioeconómicas, infraestructura y disponibilidad de servicios. Aunque estos datos corresponden a un periodo anterior al corpus principal, constituyen un referente estructural que permite reconocer que las desigualdades territoriales observadas en la educación colombiana responden a procesos históricos y no exclusivamente a circunstancias recientes.

La evidencia sobre aislamiento geográfico permite profundizar esta interpretación. Bonilla-Mejía y Londoño-Ortega (2021) encontraron que la distancia entre las escuelas rurales y las cabeceras municipales o las Secretarías de Educación presenta efectos negativos y estadísticamente significativos sobre los resultados de aprendizaje. Los autores señalan, además, que parte de esta relación se encuentra asociada con diferencias en insumos educativos, particularmente con la formación de los docentes y la estabilidad de sus nombramientos. Estos resultados muestran que el territorio no constituye únicamente un escenario cultural de la experiencia escolar, sino también una condición material e institucional que puede afectar las oportunidades educativas disponibles para los estudiantes rurales.

Las desigualdades educativas rurales no pueden interpretarse solamente como resultado de decisiones curriculares o de las prácticas desarrolladas dentro de las instituciones escolares. El aislamiento geográfico, la disponibilidad de recursos, la capacidad administrativa, las condiciones de infraestructura y la estabilidad del personal docente constituyen factores que interactúan con los procesos pedagógicos y condicionan la materialización de las garantías educativas. De esta manera, el análisis evidencia una relación entre desigualdad territorial y capacidad institucional: cuanto mayores son las barreras asociadas con la localización de las escuelas, más complejas pueden resultar las condiciones para garantizar una oferta educativa equivalente a la disponible en territorios con mayor conectividad y acceso institucional (Bonilla-Mejía & Londoño-Ortega, 2021).

Los documentos institucionales más recientes muestran, al mismo tiempo, que la política educativa ha incorporado estrategias dirigidas a responder a algunas de estas condiciones. Entre ellas aparecen modelos educativos flexibles, fortalecimiento de capacidades docentes, proyectos pedagógicos relacionados con las características productivas de los territorios y acciones destinadas a favorecer la continuidad de las trayectorias educativas. Estas iniciativas indican que la respuesta estatal no es inexistente, pero también plantean la necesidad de diferenciar entre la formulación de programas, su cobertura y su capacidad real para reducir brechas entre territorios.

El análisis comparativo del corpus permite, por tanto, identificar una primera tensión central: la existencia de garantías y orientaciones institucionales para la educación rural coexiste con condiciones territoriales que dificultan su implementación de manera equivalente. Esta tensión adquiere especial importancia porque desplaza la discusión desde una explicación basada exclusivamente en la ausencia de políticas hacia el análisis de su capacidad de implementación, cobertura, continuidad y adaptación territorial. Desde esta perspectiva, el problema no consiste únicamente en establecer qué garantías reconoce el Estado, sino en determinar en qué condiciones dichas garantías pueden convertirse efectivamente en oportunidades educativas para las juventudes rurales.

Asimismo, el contraste con experiencias latinoamericanas muestra que las dificultades de implementación no pueden responderse mediante un único modelo de intervención. Las estrategias dirigidas a la educación rural requieren considerar

diferencias territoriales, culturales, institucionales y socioeconómicas, así como la capacidad de adaptación de las políticas a contextos específicos (Ángel Pardo & Montoya Serrano, 2022; Cano Sua & Artunduaga Lizcano, 2025). Esta evidencia refuerza la necesidad de comprender las ruralidades en plural y evita asumir que las condiciones educativas de un territorio pueden generalizarse automáticamente al conjunto de la población rural colombiana.

El primer hallazgo del análisis documental señala que la principal tensión de las garantías educativas rurales se sitúa entre su reconocimiento político-normativo y su materialización territorialmente desigual. Las políticas existentes reconocen progresivamente la necesidad de pertinencia, permanencia y continuidad educativa; sin embargo, factores como aislamiento geográfico, disponibilidad de recursos, capacidad institucional y condiciones diferenciadas de los territorios limitan la posibilidad de que estas garantías se concreten de manera equivalente. En este sentido, la desigualdad educativa rural emerge como un fenómeno multidimensional en el que interactúan decisiones políticas, capacidades institucionales y condiciones materiales del territorio.

1.3.2 Currículo y práctica pedagógica situada en las ruralidades

El análisis documental mostró que la contextualización curricular constituye una orientación reconocida tanto en documentos de política educativa como en investigaciones recientes sobre educación rural. El Ministerio de Educación Nacional ha planteado la necesidad de fortalecer propuestas curriculares vinculadas con las particularidades de las ruralidades, mediante modelos flexibles, proyectos pedagógicos productivos, adecuaciones de los proyectos educativos institucionales y estrategias de formación docente contextualizada (MEN, s. f.). Esto indica que la pertinencia territorial no está ausente del discurso oficial, aunque su incorporación efectiva en las prácticas escolares presenta niveles desiguales de desarrollo.

Los estudios revisados permiten observar precisamente esa distancia entre formulación y práctica. Ayala Gómez y Zapata Castañeda (2024) identificaron experiencias de transversalidad curricular en escuelas rurales multigrado, especialmente alrededor de temas ambientales y del aprovechamiento del tiempo libre; sin embargo, también evidenciaron limitaciones para integrar de manera sistemática dimensiones sociales, éticas y territoriales en las distintas áreas de formación. Estos

resultados sugieren que la contextualización curricular existe, pero no se encuentra consolidada de forma homogénea.

Una situación similar aparece en el estudio de Meneses Delgado y Rodríguez Casanova (2024), quienes analizaron prácticas docentes en aulas multigrado de instituciones rurales de Puerto Asís, Putumayo. Sus hallazgos muestran que modalidades como Escuela Nueva y Postprimaria exigen una planeación diferenciada, metodologías flexibles y una relación estrecha entre enseñanza, territorio y características del grupo escolar. La ruralidad, en este sentido, no puede ser tratada como una condición uniforme, dado que las prácticas pedagógicas dependen también de la organización institucional, la modalidad educativa y las condiciones específicas de cada comunidad.

El corpus también evidencia que la práctica pedagógica situada cumple una función que trasciende la transmisión de contenidos. (Valiente López et al., 2023) muestran que las experiencias de formación y las interacciones con el contexto inciden en los significados atribuidos a la escuela rural y en las formas como los docentes interpretan su papel educativo. De este modo, la práctica pedagógica puede convertirse en un espacio de mediación entre currículo, territorio, saberes locales y experiencias juveniles, siempre que exista capacidad institucional para sostener procesos de contextualización y no se delegue exclusivamente en la iniciativa individual del docente.

Los resultados no respaldan una lectura según la cual el currículo rural colombiano sea completamente homogéneo o carente de referentes territoriales. La evidencia indica una situación más compleja: existen lineamientos y experiencias orientadas a la contextualización, pero su apropiación es parcial, heterogénea y condicionada por capacidades institucionales, formación docente, modelos educativos disponibles y características territoriales. Esta tensión permite comprender que el problema no radica únicamente en el diseño curricular, sino también en las posibilidades reales de traducir las orientaciones de pertinencia en prácticas pedagógicas sostenidas.

El segundo hallazgo del análisis señala, por tanto, que la práctica pedagógica situada constituye un componente central para fortalecer la pertinencia educativa en las ruralidades, pero su desarrollo no puede entenderse como responsabilidad exclusiva del maestro. La contextualización requiere articulación entre política

educativa, currículo institucional, formación docente, recursos escolares y participación comunitaria. Desde esta perspectiva, la calidad de la educación rural depende tanto de la capacidad pedagógica de vincular saberes y territorio como de las condiciones institucionales que permiten sostener dicha vinculación en el tiempo.

1.3.3 Trayectorias educativas, imaginarios y proyectos de vida juveniles

El análisis documental evidenció que las trayectorias educativas juveniles en contextos rurales no pueden comprenderse únicamente a partir del ingreso y la permanencia en el sistema escolar. Los documentos revisados muestran que estas trayectorias incluyen procesos de progresión, repitencia, rezago, abandono, graduación y tránsito hacia niveles educativos posteriores, dimensiones que permiten identificar momentos de mayor vulnerabilidad dentro del recorrido formativo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], s. f.; Scasso, 2024). Desde esta perspectiva, la continuidad educativa constituye un proceso acumulativo en el que las interrupciones y dificultades pueden concentrarse en determinadas etapas de transición.

La evidencia regional refuerza esta interpretación al señalar que las trayectorias escolares están atravesadas por condiciones sociales, territoriales, familiares y culturales que exceden el ámbito estrictamente académico (Fuentes, 2024). En el caso de las juventudes rurales, estas condiciones adquieren especial relevancia debido a las distancias geográficas, las características de la oferta educativa, las posibilidades de movilidad y las oportunidades de continuidad formativa disponibles en cada territorio. En consecuencia, la trayectoria educativa se configura mediante la interacción entre condiciones institucionales y circunstancias propias de la vida juvenil.

Los estudios sobre transiciones educativas rurales muestran, además, que las aspiraciones y expectativas de los jóvenes se relacionan con experiencias de movilidad, identidad, familia y pertenencia territorial. Castillo Henríquez y Williamson Castro (2024) identifican que las transiciones educativas de jóvenes rurales están mediadas por factores sociales y subjetivos que influyen en la forma como proyectan su continuidad educativa y sus posibilidades futuras. Esto permite comprender que una trayectoria no solo expresa el recorrido realizado dentro del sistema escolar, sino también las expectativas construidas respecto de lo que la educación puede hacer posible en la vida de los estudiantes.

En esta relación adquieren importancia los imaginarios sociales, entendidos como significaciones construidas colectivamente mediante discursos, prácticas e interacciones. Arcila Rodríguez et al. (2022) muestran que los escenarios escolares rurales participan en la producción, legitimación y transformación de significados compartidos. Aunque su estudio se concentra en imaginarios asociados con la violencia, sus resultados permiten reconocer que la escuela constituye un espacio relevante en la construcción de interpretaciones colectivas sobre la realidad. Por ello, los imaginarios vinculados con educación, ruralidad y futuro deben analizarse como construcciones sociales y no únicamente como percepciones individuales.

El corpus sugiere, por tanto, que las experiencias escolares pueden influir en la manera como las juventudes interpretan sus oportunidades educativas y proyectan sus horizontes de vida, pero esta relación no es exclusivamente pedagógica. La familia, la comunidad, las condiciones territoriales y las posibilidades reales de continuidad educativa intervienen conjuntamente en la configuración de aspiraciones y decisiones. Los documentos institucionales que vinculan educación media, territorio y proyectos de vida también reconocen la necesidad de fortalecer trayectorias que permitan articular la experiencia escolar con oportunidades formativas y sociales posteriores (MEN, s. f.).

El tercer hallazgo señala, en consecuencia, que las trayectorias educativas juveniles rurales son procesos multidimensionales en los que convergen continuidad escolar, condiciones territoriales, experiencias pedagógicas, relaciones familiares, identidad y expectativas de futuro. Los imaginarios y proyectos de vida operan como dimensiones que permiten comprender cómo los jóvenes otorgan sentido a su experiencia educativa y a las posibilidades que reconocen dentro y fuera de sus territorios. Desde esta perspectiva, garantizar una trayectoria educativa completa implica no solo favorecer la permanencia y graduación, sino también fortalecer condiciones que amplíen los horizontes educativos y vitales de las juventudes rurales.

Tabla 1.1

Síntesis de las principales tensiones y hallazgos del análisis documental

Dimensión	Tensión principal	Hallazgo
Garantías educativas	Reconocimiento normativo vs. implementación desigual	Las políticas existen, pero su materialización varía según el territorio

Currículo y práctica	Contextualización prescrita vs. aplicación heterogénea	La pertinencia territorial está reconocida, pero no se consolida de manera uniforme
Trayectorias juveniles	Trayectoria escolar vs. trayectoria vital	Permanencia, identidad, aspiraciones e imaginarios interactúan en el recorrido educativo

Los resultados mostrados en la Tabla 1 muestran que las principales tensiones identificadas no operan de manera aislada, sino que se articulan entre sí. Las garantías estatales, las condiciones territoriales, la contextualización curricular y las trayectorias juveniles conforman un entramado de relaciones que condiciona las oportunidades educativas en las ruralidades. Esta interdependencia permite comprender que las desigualdades observadas no responden a una única causa, sino a la convergencia de factores institucionales, pedagógicos, territoriales y socioculturales, cuya interpretación se profundiza en el apartado de discusión.

1.4. DISCUSIÓN

Los hallazgos muestran que las dificultades de la educación rural colombiana no pueden explicarse únicamente desde la ausencia de políticas públicas, sino desde la tensión existente entre las garantías formalmente reconocidas y las condiciones diferenciadas para su materialización en los territorios. El Plan Especial de Educación Rural reconoce la necesidad de garantizar trayectorias educativas pertinentes, completas y articuladas con las características territoriales (MEN, 2020); sin embargo, la evidencia sobre aislamiento geográfico muestra que la distancia respecto de centros administrativos, la disponibilidad de recursos y determinadas condiciones docentes continúan incidiendo en las oportunidades educativas de las poblaciones rurales (Bonilla-Mejía & Londoño-Ortega, 2021). En consecuencia, la discusión debe desplazarse de una interpretación centrada en la ausencia absoluta del Estado hacia el análisis de las capacidades institucionales y territoriales mediante las cuales las políticas se convierten, o no, en garantías efectivas. Esta lectura coincide con estudios regionales que advierten que las respuestas educativas dirigidas a las ruralidades requieren estrategias diferenciadas y sensibles a las particularidades de cada contexto (Ángel Pardo & Montoya Serrano, 2022; Cano Sua & Artunduaga Lizcano, 2025).

Esta tensión también se expresa en el ámbito curricular. Los documentos institucionales reconocen la pertinencia territorial, la flexibilización y la

contextualización como componentes importantes de la educación rural, mientras que los estudios sobre prácticas pedagógicas muestran una incorporación desigual de estos principios en las experiencias escolares. Los resultados de Ayala Gómez y Zapata Castañeda (2024) y Meneses Delgado y Rodríguez Casanova (2024) permiten comprender que no existe una oposición absoluta entre un currículo nacional homogéneo y unas prácticas rurales completamente contextualizadas, sino diferentes grados de apropiación, adaptación y articulación territorial. El problema, por tanto, no consiste en abandonar todo referente curricular común, sino en evitar que la búsqueda de estándares educativos derive en uniformidad pedagógica. La equidad educativa exige garantizar aprendizajes comunes sin desconocer las diferencias culturales, sociales, productivas y territoriales que configuran las ruralidades.

En este escenario, la práctica pedagógica situada adquiere un papel relevante como espacio de mediación entre conocimiento escolar, experiencia territorial y formación de los estudiantes. Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) cuestiona una educación basada en la recepción pasiva de contenidos y plantea una relación formativa vinculada con la lectura crítica de la realidad; de manera complementaria, Giroux (2020) concibe la educación como una práctica con posibilidades de intervención social y construcción de ciudadanía. Estas perspectivas permiten interpretar el potencial transformador de la práctica docente rural, aunque los resultados del estudio también señalan la necesidad de evitar una idealización de su función. El maestro puede promover experiencias contextualizadas, fortalecer vínculos con la comunidad y ampliar horizontes formativos, pero no puede compensar individualmente desigualdades relacionadas con infraestructura, aislamiento, recursos, estabilidad laboral u oferta educativa. La práctica pedagógica constituye, así, una mediación relevante dentro de una estructura más amplia de responsabilidades institucionales y territoriales.

La comprensión de las trayectorias juveniles requiere igualmente superar una visión restringida a matrícula, permanencia o graduación. Los hallazgos muestran que el recorrido educativo está atravesado por progresión, rezago, transiciones y posibles interrupciones, pero también por relaciones familiares, movilidad territorial, identidad, aspiraciones y expectativas de futuro (Fuentes, 2024; Castillo Henríquez & Williamson Castro, 2024). Esta perspectiva permite distinguir entre una trayectoria escolar, asociada con la progresión institucional dentro del sistema educativo, y una trayectoria vital, relacionada con las posibilidades que los jóvenes reconocen para continuar

estudiando, desarrollar proyectos personales, insertarse socialmente y decidir su relación futura con el territorio. Ambas dimensiones se encuentran conectadas: una trayectoria escolar formalmente completa no garantiza por sí misma la construcción de un horizonte vital amplio si las condiciones sociales y territoriales restringen las oportunidades posteriores.

Esta relación puede profundizarse mediante el diálogo entre imaginarios sociales, disposiciones y condiciones objetivas de posibilidad. Desde Castoriadis (1987), los imaginarios sociales pueden comprenderse como significaciones mediante las cuales una sociedad produce sentidos compartidos acerca de sí misma, sus instituciones y sus posibilidades, mientras que la perspectiva de Bourdieu permite analizar cómo las condiciones sociales y las experiencias acumuladas participan en la formación de disposiciones, expectativas y horizontes de acción (Bourdieu & Wacquant, 1992). En el contexto rural, estos enfoques permiten interpretar que las aspiraciones juveniles no constituyen elecciones puramente individuales, sino construcciones relacionadas con experiencias familiares, recursos culturales, condiciones territoriales y significados compartidos acerca de la educación y el futuro. Al mismo tiempo, estas significaciones no son inmutables: las prácticas educativas, las experiencias comunitarias y nuevas oportunidades formativas pueden contribuir a producir sentidos alternativos y ampliar los horizontes que los jóvenes reconocen como posibles. De este modo, la escuela puede operar tanto como espacio de reproducción de límites socialmente construidos como escenario de transformación de expectativas y proyectos de vida.

Los resultados permiten proponer que las trayectorias educativas juveniles rurales se configuran mediante una relación dinámica entre garantías estatales, capacidad de implementación territorial, condiciones materiales, currículo, práctica pedagógica, familia, comunidad e imaginarios sociales. El principal aporte interpretativo del estudio consiste, por tanto, en desplazar la comprensión de la trayectoria desde un recorrido exclusivamente institucional hacia una perspectiva que incorpora también su dimensión vital. Garantizar una educación rural pertinente no supone solamente asegurar que los jóvenes ingresen, permanezcan y culminen determinados niveles educativos, sino generar condiciones para que dicha experiencia amplíe efectivamente sus posibilidades de elección y construcción de proyectos de vida. Desde esta perspectiva, la justicia educativa rural requiere articular garantías estructurales con

pertinencia pedagógica y reconocimiento de las múltiples formas en que las juventudes construyen su relación con el territorio y con el futuro.

1.5. CONCLUSIONES

El análisis realizado permite concluir que las desigualdades que atraviesan la educación rural colombiana no pueden explicarse únicamente por la ausencia de políticas públicas o por deficiencias pedagógicas aisladas. Los documentos examinados muestran la existencia de marcos institucionales orientados a fortalecer el acceso, la permanencia, la pertinencia y la continuidad educativa; sin embargo, su materialización está condicionada por diferencias territoriales, capacidades institucionales desiguales, aislamiento geográfico y disponibilidad variable de recursos. En consecuencia, el principal desafío radica en convertir las garantías normativas en oportunidades educativas efectivas para las juventudes rurales.

Asimismo, se evidenció que la contextualización curricular constituye una orientación reconocida en la política educativa, aunque su apropiación en las prácticas escolares es heterogénea. La práctica pedagógica situada puede contribuir a relacionar los saberes escolares con las experiencias, necesidades y características socioculturales de los territorios, pero su alcance depende de condiciones institucionales que permitan sostener procesos de adaptación curricular, formación docente y articulación con las comunidades. Por ello, no resulta adecuado atribuir al maestro la responsabilidad exclusiva de transformar desigualdades estructurales que exceden el ámbito escolar.

Las trayectorias educativas juveniles rurales deben comprenderse como procesos multidimensionales que incluyen no solo acceso, permanencia, progresión y graduación, sino también expectativas, aspiraciones, identidad y proyectos de vida. Esta perspectiva permite distinguir entre una trayectoria escolar y una trayectoria vital, ambas estrechamente relacionadas. Los imaginarios sociales y las disposiciones construidas en interacción con la familia, la escuela, la comunidad y el territorio participan en la forma como los jóvenes interpretan sus oportunidades y proyectan su futuro.

En este sentido, el aporte principal del estudio consiste en proponer una comprensión integrada de las trayectorias juveniles rurales, articulando garantías

estatales, condiciones territoriales, currículo, práctica pedagógica e imaginarios sociales. Esta lectura permite superar explicaciones fragmentadas y reconocer que la continuidad educativa depende de relaciones complejas entre estructuras institucionales, experiencias escolares y horizontes de posibilidad construidos por los propios jóvenes.

Como limitación, el estudio se sustenta en un corpus documental y no incorpora datos empíricos primarios provenientes de estudiantes, docentes, familias o comunidades rurales. Además, la diversidad de las ruralidades colombianas impide generalizar los hallazgos de manera uniforme a todos los territorios. Futuras investigaciones podrían profundizar en estudios comparativos regionales, análisis de trayectorias juveniles específicas y aproximaciones cualitativas que permitan incorporar las voces de los actores educativos.

Garantizar trayectorias educativas completas en las ruralidades colombianas requiere, por tanto, una acción articulada entre política pública, capacidad institucional, pertinencia curricular, práctica pedagógica situada y participación territorial. Más que asegurar únicamente la permanencia escolar, el reto consiste en generar condiciones para que la experiencia educativa amplíe las posibilidades de elección, continuidad formativa y construcción de proyectos de vida de las juventudes rurales.

1.6 REFERENCIAS

Ángel Pardo, N. C., & Montoya Serrano, M. (2022). *Políticas educativas para la secundaria alta rural: Un estudio comparativo de Argentina, Colombia y Perú*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.

Arcila-Rodríguez, W. O., Grisales-Sánchez, K., & Díaz-Grisales, V. (2022). Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 18*(1), 213–239. https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.11

Ayala Gómez, N., & Zapata Castañeda, P. N. (2024). Prácticas pedagógicas sobre la transversalidad curricular en la educación rural colombiana. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (13), e20214537. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i13.14537

Bonilla-Mejía, L., & Londoño-Ortega, E. (2021). *Aislamiento geográfico y aprendizaje en las escuelas rurales* (Borradores de Economía No. 1169). Banco de la República. https://doi.org/10.32468/be.1169

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.

Cano Sua, M. A., & Artunduaga Lizcano, F. (2025). Trayectorias educativas en contextos rurales: Estrategias de inclusión y equidad en Argentina, Brasil y Chile. Aportes para Colombia. *Educación y Ciudad*, (49), e3353. https://doi.org/10.36737/01230425.3353

Castillo Henríquez, P., & Williamson Castro, G. (2024). Transiciones educativas de jóvenes en contexto rural mapuche: Experiencia, aspiraciones e identidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 22*(1), 1–27. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.6306

Castoriadis, C. (1987). *The imaginary institution of society* (K. Blamey, Trans.). MIT Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fuentes, S. (2024). *Investigaciones sobre políticas de protección de trayectorias: La educación secundaria en América Latina*. Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

Meneses Delgado, J. G., & Rodríguez Casanova, M. A. (2024). Prácticas docentes en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada de Puerto Asís, Putumayo. *Revista UNIMAR, 42*(1), 28–44. https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3480

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). *Plan Especial de Educación Rural (PEER)*.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.-a). *Fundamentos conceptuales y metodológicos del Observatorio de Trayectorias Educativas*. Observatorio de Trayectorias Educativas.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.-b). *Boletines y documentos temáticos*. Observatorio de Trayectorias Educativas.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *Education in Colombia*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264250604-en

Roberts, P., & Green, B. (2013). Researching rural places: On social justice and rural education. *Qualitative Inquiry, 19*(10), 765–774. https://doi.org/10.1177/1077800413503795

Scasso, M. (2024). *Radiografía de las trayectorias escolares: La educación secundaria en América Latina. Resumen ejecutivo*. Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.

Valiente López, E. J., Bustamante Parra, A. C., Cifuentes Medina, J. E., & Torres Ortiz, J. A. (2023). The rural school from students-teachers practices at primary school: A reflection of social representations. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 16*(1), 371–394. https://doi.org/10.15332/25005421.7945.

Declaración conflictos de interés
Ninguna.

Financiamiento
Ninguna.

Uso de inteligencia artificial
Uso de ChatGTP v5.4 para la mejora de coherencia en la redacción del texto de creación propia.

Aprobación de comité de ética
No se requirió experimentación, por lo cual no hubo revisión de comité de ética.

Declaración de responsabilidad autoral
Mónica Patricia Contreras Suarez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Mónica Patricia Contreras Suarez

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-4-4
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.4.c26*

Capítulo 2

Empoderamiento rural: coaching educativo como impulsor en la planificación de proyectos de vida.

Jolman Luis Beleño Rocha [2]

Ricardo Álvarez Huertas [3]

Recibido: 16 Abr. 2026 | Aceptado: 20 Jul. 2026 | Publicado: 28 Ago. 2026

[2] University of Technology and Education, United States.

jolman.belenor2024@uted.us https://orcid.org/0009-0003-0448-4057

[3] University of Technology and Education, United States.

luis.alvarez@uted.us https://orcid.org/0000-0002-7085-1471

RESUMEN

La construcción del proyecto de vida en adolescentes rurales constituye un proceso condicionado por factores personales, familiares, escolares y territoriales. Este estudio tiene como objetivo impulsar la planificación de proyectos de vida en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Ezequiel Montero mediante un programa de coaching educativo basado en el modelo GROW. La investigación adopta un enfoque cualitativo y una metodología de Investigación Acción Participativa, articulando diagnóstico, planificación, intervención, reflexión y ajuste. El programa se estructura en las fases Meta, Realidad, Opciones y Voluntad o plan de acción, orientadas al autoconocimiento, definición de metas, reconocimiento de recursos y barreras, exploración de alternativas y formulación de rutas concretas. Dado que la investigación se encuentra en curso, el capítulo presenta resultados esperados y proyecciones analíticas, no efectos empíricos definitivos. Se prevé valorar cambios cualitativos en claridad de metas, ampliación de alternativas, autonomía para la toma de decisiones y capacidad de planificación. La propuesta concibe el coaching como una estrategia de acompañamiento que puede fortalecer la agencia juvenil sin desconocer las restricciones estructurales ni imponer trayectorias predeterminadas.

Palabras clave: coaching educativo; proyecto de vida; juventud rural; modelo GROW; Investigación Acción Participativa.

2.1. INTRODUCCIÓN

La construcción de proyectos de vida durante la adolescencia constituye un componente relevante de la formación integral, particularmente en la educación secundaria, etapa en la que comienzan a definirse decisiones relacionadas con continuidad educativa, inserción ocupacional, intereses personales y expectativas de futuro. En contextos rurales, este proceso adquiere una complejidad particular, dado que las aspiraciones juveniles se configuran en interacción con condiciones familiares, escolares, económicas y territoriales. La evidencia disponible señala que los proyectos de vida de jóvenes rurales no dependen únicamente de variables individuales, sino de un entramado de influencias que incluye apoyos sociales, oportunidades educativas, expectativas familiares y condiciones del entorno (Erazo-Borrás et al., 2022; Ospina, 2020).

En la Institución Educativa Ezequiel Montero, el problema de investigación se relaciona con la necesidad de fortalecer la orientación de estudiantes de noveno grado frente a la planificación de su futuro. El manuscrito identifica situaciones de incertidumbre respecto de metas personales y educativas, desconocimiento de alternativas posteriores a la secundaria y ausencia de una estrategia institucional sistemática para acompañar la construcción del proyecto de vida. Asimismo, se reconoce que el contexto rural puede influir en la percepción de oportunidades disponibles, aunque esta condición no debe interpretarse desde una visión deficitaria de la ruralidad. El problema no radica en que los jóvenes contemplen actividades agrícolas o permanencia en el territorio, sino en que perciban un repertorio reducido de opciones o carezcan de herramientas para valorar y planificar diferentes rutas posibles.

Desde esta perspectiva, el proyecto de vida puede entenderse como una construcción dinámica que articula metas, intereses, capacidades, valores, recursos y decisiones progresivas sobre el futuro. En el ámbito escolar, su desarrollo puede favorecer mayor claridad vocacional, sentido de dirección y capacidad para vincular las experiencias presentes con objetivos de mediano y largo plazo. Estudios realizados en educación media han destacado la importancia de que las instituciones generen espacios de orientación y acompañamiento para que los estudiantes reflexionen sobre

sus aspiraciones y organicen rutas de acción coherentes con sus intereses y posibilidades (Alzate Ortiz et al., 2019; Díaz-Garay et al., 2020).

El coaching educativo surge, en este contexto, como una estrategia de acompañamiento centrada en el autoconocimiento, la formulación de metas, la reflexión y la toma de decisiones. Su aplicación en adolescentes puede favorecer procesos de exploración personal y planificación cuando se desarrolla de manera estructurada y contextualizada (Bernárdez-Gómez & Belmonte, 2020; Celaya et al., 2025). Dentro de este campo, el modelo GROW ofrece una secuencia organizada en torno a Meta, Realidad, Opciones y Voluntad o plan de acción, lo que permite articular aspiraciones, análisis de condiciones presentes, exploración de alternativas y compromisos concretos (Whitmore, 2009). Su utilización en el presente estudio se plantea como una estrategia flexible, adaptada a las características socioculturales y educativas de estudiantes rurales.

A pesar de la existencia de investigaciones sobre coaching educativo, proyecto de vida, habilidades blandas y orientación juvenil, persiste la necesidad de profundizar en propuestas que articulen estos componentes con las condiciones específicas de las juventudes rurales. La literatura reciente muestra que las aspiraciones se configuran mediante la interacción entre agencia personal y restricciones estructurales, por lo que cualquier intervención orientada a fortalecer la planificación del futuro debe reconocer tanto las capacidades de decisión de los jóvenes como los límites y oportunidades derivados del territorio. En este sentido, el coaching no se concibe como una solución a las desigualdades estructurales, sino como una herramienta de acompañamiento que puede contribuir a ampliar la capacidad de los estudiantes para reconocer, valorar y organizar alternativas significativas.

En este marco, el estudio tiene como objetivo impulsar la planificación de proyectos de vida en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Ezequiel Montero mediante el diseño e implementación progresiva de un programa de coaching educativo basado en el modelo GROW y desarrollado bajo una lógica de Investigación Acción Participativa. Dado que la investigación se encuentra en curso, el presente capítulo expone la fundamentación, el diseño metodológico, la estructura de la intervención y las proyecciones analíticas que orientarán su evaluación posterior. Su aporte reside en proponer una estrategia educativa contextualizada para fortalecer la

agencia, el autoconocimiento y la capacidad de planificación de adolescentes rurales sin imponer trayectorias predeterminadas ni desconocer las condiciones territoriales que configuran sus posibilidades de futuro.

2.1.1 Fundamentación teórica y conceptual

El proyecto de vida constituye una construcción progresiva mediante la cual las personas articulan intereses, valores, capacidades, expectativas y decisiones relacionadas con su futuro. Durante la adolescencia, este proceso adquiere especial relevancia porque coincide con una etapa en la que comienzan a definirse opciones educativas, ocupacionales y personales con implicaciones de mediano y largo plazo. En el ámbito escolar, la construcción del proyecto de vida no debe reducirse a una elección vocacional puntual, sino entenderse como un proceso reflexivo que permite reconocer metas, valorar posibilidades y organizar acciones coherentes con las circunstancias individuales y contextuales. En esta línea, Alzate Ortiz et al. (2019) y Díaz-Garay et al. (2020) destacan la importancia del acompañamiento educativo para favorecer la estructuración de proyectos de vida durante la educación media.

En contextos rurales, la construcción del proyecto de vida está estrechamente vinculada con las características del territorio. Las aspiraciones juveniles se producen en interacción con oportunidades de formación, posibilidades laborales, dinámicas familiares, condiciones económicas, acceso a información y expectativas comunitarias. Por ello, no resulta suficiente analizar el futuro de los jóvenes exclusivamente desde variables individuales. Erazo-Borrás et al. (2022) plantean una comprensión ecológica del proyecto de vida juvenil rural, mientras Ospina (2020) muestra que las trayectorias y aspiraciones se encuentran condicionadas por las oportunidades y restricciones presentes en los territorios. Esta perspectiva permite comprender que la capacidad de decidir se ejerce dentro de condiciones sociales concretas y no al margen de ellas.

Desde este marco, el concepto de empoderamiento rural utilizado en el estudio se vincula con el fortalecimiento de la agencia de los estudiantes, entendida como su capacidad para reconocer alternativas, valorar recursos y restricciones, tomar decisiones justificadas y participar activamente en la construcción de sus propias trayectorias. El empoderamiento no supone orientar a los jóvenes hacia el abandono de la ruralidad ni considerar la educación universitaria como único indicador de éxito. Permanecer en el territorio, continuar una actividad agrícola, emprender, acceder a

formación técnica o tecnológica, ingresar a la universidad o combinar distintas alternativas pueden constituir proyectos válidos cuando derivan de decisiones informadas y significativas. En consecuencia, el propósito educativo consiste en ampliar las posibilidades de elección y fortalecer la capacidad para planificarlas.

El coaching educativo se incorpora a esta investigación como una estrategia de acompañamiento orientada a facilitar procesos de reflexión, autoconocimiento, establecimiento de metas y toma de decisiones. A diferencia de una orientación prescriptiva, el coaching parte de preguntas, análisis de posibilidades y construcción progresiva de compromisos por parte del participante. Bernárdez-Gómez y Belmonte (2020) señalan que su aplicación educativa se relaciona con procesos de desarrollo personal y autorregulación, mientras que la revisión de Celaya et al. (2025) muestra la pertinencia creciente del coaching dirigido a adolescentes de educación secundaria. En este estudio, su valor radica en ofrecer una estructura de acompañamiento que permita a los estudiantes analizar críticamente su situación y construir rutas de acción propias.

El programa se fundamenta específicamente en el modelo GROW propuesto y desarrollado en el campo del coaching por Whitmore (2009). Sus cuatro componentes —Meta (Goal), Realidad (Reality), Opciones (Options) y Voluntad o plan de acción (Will/Way Forward)— permiten organizar el acompañamiento desde la definición de aquello que se desea alcanzar hasta la identificación de acciones concretas para avanzar. La fase de Meta encuentra además correspondencia con la teoría del establecimiento de metas de Locke y Latham (1990), según la cual los objetivos claros y específicos pueden orientar el esfuerzo y favorecer el compromiso. No obstante, en el presente estudio el establecimiento de metas se entiende de manera flexible, reconociendo que los proyectos juveniles pueden modificarse conforme cambian las circunstancias, los recursos y la información disponible.

De este modo, la articulación entre proyecto de vida, agencia, coaching educativo y modelo GROW constituye el núcleo conceptual de la propuesta. El coaching no se plantea como mecanismo capaz de resolver desigualdades económicas, educativas o territoriales, sino como una estrategia pedagógica que puede fortalecer capacidades personales para interpretar esas condiciones, identificar apoyos, explorar alternativas y formular planes de acción. Esta perspectiva resulta coherente con el enfoque de Investigación Acción Participativa adoptado en el estudio, porque sitúa a

los estudiantes como participantes activos en la comprensión de sus necesidades y en la construcción de alternativas relacionadas con su futuro. Así, el programa busca fortalecer la capacidad de planificación sin separar las decisiones individuales de las condiciones familiares, escolares y territoriales que configuran las aspiraciones juveniles.

2.2. METODOLOGÍA

2.2.1 Enfoque y diseño de la investigación

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo y se inscribe en una perspectiva sociocrítica, debido a que busca comprender una problemática educativa situada y, al mismo tiempo, generar una intervención orientada a su transformación. El interés del estudio no se limita a describir las dificultades que experimentan los estudiantes rurales al proyectar su futuro, sino que pretende acompañarlos en la identificación de metas, alternativas y recursos que fortalezcan su capacidad de decisión. Desde esta perspectiva, la realidad educativa se comprende como un proceso contextual, dinámico y construido mediante la interacción entre los estudiantes, la institución, la familia y las condiciones territoriales.

El diseño metodológico corresponde a una Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como un proceso cíclico que articula diagnóstico, planificación, acción, reflexión y ajuste progresivo de las estrategias desarrolladas. La IAP resulta pertinente porque favorece la participación de los estudiantes en la identificación de sus necesidades y en la construcción de respuestas vinculadas con su propia experiencia educativa. Asimismo, permite que la intervención sea revisada y adaptada durante su desarrollo a partir de la información producida en cada fase, en correspondencia con los principios de investigación-acción participativa planteados por Kemmis et al. (2014). Asimismo, la participación de los estudiantes no se limitará al suministro de información, sino que incluirá espacios de retroalimentación sobre las actividades desarrolladas, valoración de su pertinencia y aportes para ajustar progresivamente la intervención a partir de sus experiencias y necesidades.

En este estudio, la IAP se articula con un programa de coaching educativo basado en el modelo GROW, cuya finalidad es fortalecer la planificación de proyectos

de vida mediante procesos de reflexión, autoconocimiento, definición de metas, exploración de alternativas y formulación de acciones concretas. La elección de este modelo responde a su estructura progresiva, organizada en torno a Meta (Goal), Realidad (Reality), Opciones (Options) y Voluntad o plan de acción (Will/Way Forward) (Whitmore, 2009). Su aplicación se plantea de manera contextualizada, considerando las características socioculturales, educativas y territoriales de los adolescentes participantes.

La investigación se encuentra en curso. Al momento de elaboración del presente capítulo se han desarrollado las fases correspondientes a la fundamentación teórica, delimitación del problema, diseño metodológico y estructuración del programa de intervención. Las fases de implementación, seguimiento y evaluación permanecen sujetas a ejecución y contraste empírico. En consecuencia, el capítulo no presenta efectos comprobados del programa, sino el diseño de la intervención, las categorías que orientarán su análisis y los cambios que se espera examinar una vez desarrolladas las fases restantes.

La intervención se concibe como un proceso de fortalecimiento de la agencia y de la capacidad de planificación de los estudiantes, y no como un mecanismo destinado a conducirlos hacia una trayectoria vital predeterminada. En particular, no se asume que la permanencia en actividades agrícolas represente una aspiración limitada; el interés consiste en ampliar el repertorio de alternativas que los jóvenes pueden reconocer, valorar y convertir en opciones viables de acuerdo con sus intereses, capacidades y condiciones territoriales. Esta consideración resulta especialmente relevante en contextos rurales, donde las aspiraciones juveniles se configuran mediante la interacción entre expectativas personales, oportunidades educativas, condiciones familiares y restricciones estructurales.

De esta manera, el diseño combina comprensión e intervención sin atribuir a la estrategia de coaching efectos que todavía no han sido verificados. El enfoque cualitativo permite aproximarse a los significados, expectativas y decisiones expresadas por los estudiantes, mientras que la IAP proporciona una lógica de participación y ajuste progresivo. Esta articulación constituye la base para valorar posteriormente la pertinencia del programa GROW en la planificación de proyectos de vida de adolescentes rurales.

2.2.2. Participantes, contexto y técnicas de recolección

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Ezequiel Montero, en un contexto rural en el que los estudiantes de noveno grado se encuentran en una etapa relevante para la toma de decisiones relacionadas con su continuidad educativa, sus aspiraciones ocupacionales y la construcción de proyectos de vida. La población está conformada por 22 estudiantes, 12 niñas y 10 niños, con edades entre 14 y 15 años. A partir de esta población se definió una muestra intencional no probabilística de 15 participantes, equivalente aproximadamente al 68 % del total.

La selección de los participantes se realizará mediante un muestreo intencional no probabilístico. Como criterios de inclusión se considerarán estar matriculado en noveno grado en la Institución Educativa Ezequiel Montero, pertenecer al grupo definido para el estudio, contar con el consentimiento informado del representante legal y el asentimiento del estudiante, manifestar disposición voluntaria para participar y tener disponibilidad para asistir a las diferentes fases de la intervención. La diversidad de situaciones relacionadas con la claridad de metas, expectativas familiares y planificación del proyecto de vida será caracterizada posteriormente durante la fase diagnóstica y no constituirá un criterio previo de selección.

La técnica principal de recolección será la entrevista en profundidad de carácter semiestructurado, acompañada de un guion orientador. Su aplicación está prevista en dos momentos: antes de la intervención, para explorar el estado inicial del proyecto de vida, las metas, las barreras percibidas y las expectativas de los estudiantes; y después del programa, con el propósito de valorar posibles cambios en la claridad de objetivos, la identificación de alternativas y la formulación de planes de acción. Esta técnica permitirá recuperar experiencias, significados y valoraciones individuales vinculadas con la planificación del futuro.

De manera complementaria, se emplearán grupos focales para explorar percepciones compartidas sobre las oportunidades educativas y ocupacionales, las características del contexto rural, los apoyos disponibles y los retos comunes. Se prevé trabajar con subgrupos de cinco estudiantes, utilizando una guía de discusión que facilite la interacción y el contraste de perspectivas. Los grupos focales se aplicarán inicialmente durante la fase diagnóstica y posteriormente como espacio de reflexión colectiva sobre la experiencia de participación en el programa.

Durante la fase de implementación se utilizarán además diarios de campo y observación participante para registrar el desarrollo de las sesiones, las interacciones, las respuestas de los estudiantes y los ajustes realizados al programa. Estos registros funcionarán como una fuente complementaria para contextualizar la información obtenida mediante entrevistas y grupos focales y favorecer la triangulación posterior. El manuscrito también contempla narrativas autobiográficas durante la fase diagnóstica; su incorporación deberá mantenerse únicamente si efectivamente formarán parte del protocolo de recolección y análisis, con criterios definidos para su utilización.

Dado que la intervención involucra adolescentes menores de edad y explora información relacionada con expectativas personales, familiares y educativas, el procedimiento deberá garantizar consentimiento informado de los representantes legales, asentimiento de los estudiantes, participación voluntaria, confidencialidad y protección de la identidad de los participantes. Estos aspectos éticos deben quedar formalmente documentados antes del inicio del trabajo de campo y mantenerse durante todas las fases de la investigación.

2.2.3. Diseño del programa GROW y procedimiento de análisis

El programa de coaching educativo se estructuró a partir del modelo GROW, organizado en cuatro momentos: Meta (Goal), Realidad (Reality), Opciones (Options) y Voluntad o plan de acción (Will/Way Forward) (Whitmore, 2009). Su adaptación al contexto rural busca que los estudiantes avancen desde la exploración inicial de intereses y expectativas hacia la formulación de metas concretas, el reconocimiento de recursos y limitaciones, la identificación de alternativas viables y la definición de compromisos de acción. Esta lógica también guarda correspondencia con la teoría del establecimiento de metas, según la cual los objetivos específicos y desafiantes pueden orientar la acción y favorecer un mejor desempeño cuando se acompañan de retroalimentación y compromiso (Locke & Latham, 1990).

La fase de Meta se orientará a que cada estudiante clarifique aquello que desea alcanzar en los ámbitos educativo, personal u ocupacional, procurando transformar aspiraciones generales en objetivos más específicos y significativos. En la fase de Realidad se explorarán fortalezas, capacidades, apoyos disponibles y restricciones percibidas, con especial atención a la manera como los participantes interpretan las oportunidades y barreras de su contexto rural. La fase de Opciones buscará ampliar el

repertorio de alternativas mediante la exploración de distintas rutas posibles, evitando asumir que una única trayectoria —universitaria, laboral, productiva o de permanencia en el territorio— representa por sí misma el éxito. Finalmente, la fase de Voluntad o plan de acción permitirá traducir las opciones seleccionadas en compromisos concretos, secuenciados y susceptibles de seguimiento.

El análisis de la información se realizará mediante un proceso de categorización cualitativa. Las unidades de significado obtenidas a partir de entrevistas, grupos focales y registros de campo serán organizadas inicialmente en categorías apriorísticas relacionadas con autoconocimiento, establecimiento de metas, percepción de barreras y recursos, exploración de opciones y formulación de planes de acción. A estas se añadirán categorías emergentes derivadas de los discursos y experiencias de los participantes durante el desarrollo de la intervención. Este procedimiento permitirá conservar la apertura analítica necesaria para identificar significados no previstos inicialmente en el diseño.

Posteriormente, las categorías serán sistematizadas mediante matrices que permitan establecer relaciones entre los momentos diagnósticos, las experiencias desarrolladas durante las sesiones y la evaluación posterior. El propósito no será cuantificar la frecuencia de determinadas respuestas como si se tratara de resultados estadísticos, sino reconocer patrones, cambios de sentido, continuidades y divergencias en la forma como los estudiantes describen sus metas, capacidades, restricciones y alternativas. Esta decisión resulta coherente con el carácter cualitativo e interpretativo de la investigación y evita atribuir valor empírico a frecuencias o verbalizaciones proyectadas antes de la implementación efectiva del programa.

Para fortalecer la consistencia del análisis se empleará triangulación de fuentes, contrastando la información producida por los estudiantes en entrevistas y grupos focales con los registros realizados por el investigador en diarios de campo y observación participante, así como con los referentes teóricos que orientan el estudio. Para fortalecer la consistencia del análisis se empleará la triangulación de fuentes, contrastando la información producida por los estudiantes en entrevistas y grupos focales con los registros realizados por el investigador en diarios de campo y observación participante, así como con los referentes teóricos que orientan el estudio. La triangulación permitirá examinar si las transformaciones eventualmente observadas

aparecen de manera convergente en diferentes fuentes o si existen contradicciones que requieran una interpretación más cuidadosa.

La evaluación del programa se centrará en indicadores cualitativos vinculados con mayor claridad de metas, reconocimiento de fortalezas y barreras, ampliación de alternativas, identificación de apoyos y formulación de planes de acción. Estos indicadores no se presentan como resultados anticipados, sino como criterios que orientarán la valoración posterior de la intervención una vez desarrolladas las fases de implementación y reflexión. De este modo, el diseño metodológico mantiene una distinción explícita entre lo proyectado y lo empíricamente observado, preservando la coherencia con el carácter de investigación en curso del estudio.

2.3. RESULTADOS

2.3.1 Necesidades de acompañamiento y planificación del proyecto de vida

Dado que la investigación se encuentra en curso, este apartado no presenta resultados empíricos definitivos, sino las dimensiones que orientarán el análisis diagnóstico y las proyecciones derivadas del diseño de intervención. A partir del problema identificado en la Institución Educativa Ezequiel Montero, se espera explorar el grado de claridad que poseen los estudiantes respecto de sus metas futuras, las alternativas que reconocen dentro y fuera de su territorio, los apoyos familiares percibidos y las barreras que consideran relevantes para la construcción de sus proyectos de vida. El manuscrito original señala que algunos estudiantes manifiestan inseguridad sobre su futuro, escasa claridad en la definición de metas y un conocimiento limitado de las posibilidades educativas posteriores a la secundaria.

La fase diagnóstica buscará profundizar en cinco dimensiones principales: autoconocimiento, definición de metas, percepción de barreras, apoyo social y conocimiento de alternativas educativas u ocupacionales. Estas dimensiones permitirán identificar si los estudiantes formulan aspiraciones generales sin rutas de acción definidas, si reconocen fortalezas personales y recursos disponibles, y si diferencian entre limitaciones objetivas del contexto y restricciones percibidas que pueden estar condicionadas por miedo, incertidumbre o falta de información. El propósito no será

establecer un déficit homogéneo en todos los participantes, sino reconocer perfiles y necesidades diversas frente a la planificación del futuro.

La literatura sobre proyecto de vida en jóvenes rurales sugiere que las aspiraciones se configuran mediante la interacción entre factores individuales, familiares, escolares y territoriales. Erazo-Borrás et al. (2022) muestran que la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales depende de múltiples niveles de influencia, mientras Ospina (2020) destaca la relevancia del territorio y de las políticas públicas en las trayectorias y aspiraciones juveniles. Desde esta perspectiva, se espera que el diagnóstico permita identificar no solo metas personales, sino también las condiciones sociales y estructurales que los estudiantes consideran facilitadoras u obstaculizadoras.

Un aspecto central será evitar interpretar la vinculación con actividades agrícolas como evidencia automática de una proyección limitada. El análisis buscará distinguir entre una elección rural deliberada y una percepción de falta de alternativas. Esta diferencia es relevante porque el objetivo de la intervención no consiste en orientar a los estudiantes hacia una trayectoria específica, sino en ampliar su capacidad para reconocer, comparar y planificar distintas opciones de futuro. En este sentido, la permanencia en el territorio, el emprendimiento productivo, la formación técnica, tecnológica o universitaria y otras rutas ocupacionales pueden constituir opciones igualmente legítimas cuando responden a decisiones informadas y significativas.

La información obtenida mediante entrevistas, grupos focales y registros de campo servirá para ajustar el programa de coaching antes y durante su implementación. Las necesidades identificadas permitirán priorizar actividades relacionadas con autoconocimiento, establecimiento de metas, exploración de alternativas y reconocimiento de recursos, de modo que el programa no opere como una intervención rígida, sino como una estrategia sensible a las características de los participantes. Esta lógica es coherente con la IAP, en la medida en que el diagnóstico se utiliza para retroalimentar la planificación y orientar los ajustes del proceso.

Se espera que la fase diagnóstica permita construir una comprensión más precisa de cómo los estudiantes de noveno grado interpretan su futuro y qué apoyos requieren para planificarlo. Los resultados empíricos deberán establecer si existen dificultades en la definición de metas, restricciones percibidas, desconocimiento de

alternativas o debilidades en el acompañamiento institucional y familiar. Estas dimensiones constituirán la base para valorar posteriormente la pertinencia del programa de coaching educativo y los posibles cambios asociados con su implementación.

2.3.2 Diseño de la intervención de coaching educativo basada en GROW

La intervención se estructura a partir del modelo GROW, integrado por las fases Meta (Goal), Realidad (Reality), Opciones (Options) y Voluntad o plan de acción (Will/Way Forward) (Whitmore, 2009). Su adaptación al contexto rural busca ofrecer una secuencia de acompañamiento que permita a los estudiantes avanzar desde la exploración de intereses y expectativas hacia la formulación de metas concretas y rutas viables de acción. El modelo se utiliza como una guía flexible y no como un procedimiento rígido, de modo que cada fase pueda ajustarse a las características socioculturales, educativas y territoriales de los participantes.

En la fase de Meta, se prevé trabajar con los estudiantes en la clarificación de aquello que desean alcanzar en los ámbitos educativo, ocupacional y personal. El propósito será transformar aspiraciones generales en metas más específicas, significativas y alcanzables, procurando que cada participante pueda reconocer qué quiere lograr y por qué ese objetivo resulta relevante para su proyecto de vida. Esta fase se vincula con la teoría del establecimiento de metas, que destaca la importancia de formular objetivos claros y acompañarlos de compromiso y retroalimentación (Locke & Latham, 1990).

La fase de Realidad se orientará al análisis de la situación actual de cada estudiante, incluyendo fortalezas, recursos disponibles, apoyos familiares e institucionales, así como barreras percibidas. En esta etapa será importante diferenciar entre restricciones objetivas del contexto y creencias limitantes o temores que puedan reducir innecesariamente las alternativas consideradas. El análisis no buscará minimizar las dificultades propias de las ruralidades, sino favorecer una comprensión más precisa de las condiciones desde las cuales cada joven planifica su futuro.

En la fase de Opciones, los estudiantes serán acompañados en la exploración de diferentes rutas posibles para alcanzar sus metas. Se promoverá la generación de alternativas educativas, técnicas, tecnológicas, universitarias, productivas, laborales o de emprendimiento, evitando asumir que una sola trayectoria constituye el modelo

deseable de éxito. Esta fase busca ampliar el repertorio de posibilidades percibidas y fortalecer la capacidad para comparar opciones en función de intereses, recursos, apoyos y condiciones territoriales.

La fase de Voluntad o plan de acción estará orientada a convertir las alternativas seleccionadas en compromisos concretos, secuenciados y susceptibles de seguimiento. Los estudiantes podrán estructurar rutas principales y alternativas, definir acciones de corto y mediano plazo, identificar apoyos necesarios y establecer criterios para revisar sus avances. De esta manera, el proyecto de vida se concibe como una construcción dinámica que puede reajustarse conforme cambian las circunstancias, la información disponible y las prioridades personales.

El diseño de la intervención busca fortalecer autoconocimiento, agencia, toma de decisiones y capacidad de planificación, sin atribuir al coaching la posibilidad de eliminar las restricciones estructurales que afectan a las juventudes rurales. Su función consiste en ampliar la capacidad de los estudiantes para reconocer y evaluar opciones, formular metas y construir rutas de acción compatibles con sus intereses y condiciones. La pertinencia del programa deberá valorarse empíricamente durante las fases posteriores de implementación, seguimiento y evaluación.

Tabla 2.1

Estructura de la intervención de coaching educativo basada en el modelo GROW

Fase GROW	Propósito	Actividades principales	Producto esperado
Meta (*Goal*)	Clarificar aspiraciones y establecer objetivos significativos	Visualización de futuro, identificación de intereses, formulación de metas	Meta personal, educativa u ocupacional claramente definida
Realidad (*Reality*)	Analizar la situación actual del estudiante	Reconocimiento de fortalezas, recursos, apoyos y barreras	Diagnóstico personal y contextual de posibilidades y restricciones
Opciones (*Options*)	Ampliar y valorar alternativas de futuro	Lluvia de ideas, exploración de rutas educativas, laborales, productivas y de emprendimiento	Conjunto de alternativas viables y rutas posibles
Voluntad/Plan de acción (*Will/Way Forward*)	Convertir las alternativas seleccionadas en compromisos concretos	Elaboración de rutas A, B y C, definición de acciones, tiempos y apoyos	Plan de acción documentado y susceptible de seguimiento

La estructura sintetizada en la Tabla 2.1 muestra que la intervención no se limita a la definición de metas, sino que articula autoconocimiento, análisis del contexto, exploración de alternativas y planificación de acciones. Esta secuencia permite que el modelo GROW funcione como una estrategia flexible de acompañamiento, orientada a ampliar las posibilidades de decisión de los estudiantes y a vincular sus aspiraciones con rutas concretas y susceptibles de seguimiento. A partir de esta estructura, el siguiente apartado establece los indicadores que permitirán valorar los cambios esperados una vez se implemente el programa.

2.3.3 Indicadores de cambio esperados y criterios de evaluación

La evaluación del programa se orientará a identificar cambios cualitativos en la manera como los estudiantes formulan sus metas, reconocen sus capacidades, interpretan las barreras del contexto y estructuran rutas de acción. Dado que la intervención aún no ha concluido, estos indicadores no se presentan como resultados observados, sino como criterios analíticos que permitirán valorar posteriormente la pertinencia y los alcances del programa de coaching educativo. Esta distinción resulta fundamental para mantener coherencia con el carácter prospectivo del estudio.

Un primer indicador será la claridad en la definición de metas. Se espera examinar si, después de la intervención, los estudiantes logran formular objetivos más específicos, realistas y significativos en comparación con las aspiraciones iniciales. La teoría del establecimiento de metas señala que los objetivos claros y concretos favorecen el compromiso y orientan la acción, especialmente cuando se acompañan de retroalimentación y seguimiento (Locke & Latham, 1990). En este sentido, la evaluación buscará identificar cambios en la precisión con que los participantes expresan aquello que desean alcanzar.

Un segundo indicador estará relacionado con el autoconocimiento y el reconocimiento de recursos personales y contextuales. Se analizará si los estudiantes logran identificar con mayor claridad sus fortalezas, intereses, capacidades, apoyos familiares e institucionales, así como las limitaciones reales que deben considerar en la planificación de su futuro. Esta dimensión permitirá valorar si el proceso de coaching favorece una lectura más reflexiva de la propia situación, sin reducir el proyecto de vida a una expectativa abstracta o desconectada de las condiciones del entorno.

También se considerará la ampliación del repertorio de alternativas como criterio relevante de cambio. El análisis buscará establecer si los participantes pasan de considerar una o pocas posibilidades a explorar diversas rutas educativas, laborales, productivas o de emprendimiento. Este indicador resulta especialmente importante en contextos rurales, donde las aspiraciones juveniles pueden estar condicionadas por las oportunidades disponibles, la información accesible y las expectativas familiares y comunitarias (Ospina, 2020; Erazo-Borrás et al., 2022). El propósito no será orientar a los estudiantes hacia una opción predeterminada, sino valorar si cuentan con mayores elementos para comparar y decidir entre alternativas viables.

Un cuarto indicador corresponderá a la formulación de planes de acción. Se espera valorar si los estudiantes logran traducir sus metas y opciones en acciones concretas de corto y mediano plazo, identificando tiempos, apoyos, recursos y posibles rutas alternativas. En este punto, el modelo GROW ofrece una estructura útil para pasar de la reflexión a la acción mediante la fase Will/Way Forward, centrada en compromisos y próximos pasos (Whitmore, 2009). La existencia de rutas principales y alternativas permitirá valorar el grado de planificación alcanzado sin asumir que el proyecto de vida debe permanecer fijo.

La evaluación considerará la autonomía en la toma de decisiones y la capacidad de revisar el propio proyecto de vida. Se analizará si los estudiantes expresan mayor seguridad para justificar sus elecciones, reconocer que pueden modificar sus planes y asumir un papel más activo frente a su futuro. La información obtenida mediante entrevistas, grupos focales, diarios de campo y productos elaborados durante las sesiones será contrastada mediante triangulación, con el fin de identificar convergencias, cambios de sentido y posibles contradicciones. Estos criterios permitirán valorar posteriormente el alcance de la intervención sin anticipar efectos que aún no han sido demostrados empíricamente.

2.4. DISCUSIÓN

La propuesta de intervención permite plantear que el coaching educativo puede constituirse en una estrategia pertinente para acompañar la construcción de proyectos de vida en adolescentes rurales, siempre que se comprenda como un proceso de

fortalecimiento de la agencia y no como una herramienta destinada a imponer trayectorias predeterminadas. La literatura revisada muestra que el coaching en contextos educativos puede favorecer procesos de reflexión, autoconocimiento, definición de metas y toma de decisiones, especialmente cuando se estructura mediante modelos progresivos de acompañamiento como GROW (Whitmore, 2009; Bernárdez-Gómez & Belmonte, 2020). En este estudio, su potencial radica en ofrecer a los estudiantes una secuencia organizada para reconocer intereses, analizar condiciones presentes, ampliar alternativas y formular acciones concretas, aspectos directamente vinculados con la planificación del proyecto de vida.

La articulación entre coaching y proyecto de vida resulta especialmente relevante durante la educación secundaria, etapa en la que los estudiantes comienzan a tomar decisiones sobre continuidad formativa, inserción ocupacional y expectativas personales. El proyecto de vida no debe entenderse como un plan rígido, sino como una construcción dinámica que integra metas, valores, intereses, capacidades y circunstancias cambiantes. Estudios desarrollados con estudiantes de educación media han mostrado que la escuela puede desempeñar un papel importante en la orientación y estructuración de estos proyectos, particularmente cuando ofrece espacios de acompañamiento que favorecen la reflexión sobre el futuro (Alzate Ortiz et al., 2019; Díaz-Garay et al., 2020). Desde esta perspectiva, el programa propuesto podría aportar una estructura pedagógica para que los participantes transformen aspiraciones generales en decisiones progresivamente más fundamentadas.

Sin embargo, en contextos rurales la planificación del futuro no depende exclusivamente de variables individuales como motivación, autoconfianza o claridad de metas. Las aspiraciones juveniles se configuran mediante relaciones entre familia, escuela, territorio, oportunidades educativas, condiciones económicas y posibilidades de movilidad. Erazo-Borrás et al. (2022) evidencian que la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales responde a influencias múltiples e interrelacionadas, mientras Ospina (2020) destaca el papel del territorio y de las políticas públicas en la configuración de sus trayectorias y aspiraciones. Por ello, la intervención no debe interpretar las restricciones que manifiesten los estudiantes únicamente como "creencias limitantes", dado que algunas corresponden a barreras estructurales objetivas que el coaching puede ayudar a reconocer y afrontar, pero no eliminar por sí mismo.

Esta consideración resulta fundamental para evitar una lectura deficitaria de la ruralidad. Elegir una trayectoria vinculada con actividades agrícolas, emprendimientos productivos o permanencia en el territorio no constituye necesariamente una aspiración limitada. La cuestión central es si esa elección surge de una decisión informada entre diversas posibilidades o de la percepción de que no existen otras alternativas. En consecuencia, el concepto de empoderamiento utilizado en el estudio debe relacionarse con la capacidad de los jóvenes para ampliar, evaluar y decidir entre opciones significativas, y no con la obligación de abandonar el territorio o acceder exclusivamente a la educación universitaria. La literatura reciente sobre juventudes rurales colombianas refuerza la importancia de comprender las aspiraciones como resultado de la interacción entre agencia personal y condiciones estructurales (Erazo-Borrás et al., 2022; Ospina, 2020).

El modelo GROW ofrece una posible vía para trabajar esta relación entre agencia y contexto. La fase de Meta puede favorecer la clarificación de aspiraciones; la fase de Realidad permite analizar fortalezas, recursos y restricciones; la fase de Opciones amplía las rutas consideradas; y la fase de Voluntad o plan de acción facilita convertir decisiones en compromisos susceptibles de seguimiento (Whitmore, 2009). Esta secuencia también dialoga con la teoría del establecimiento de metas de Locke y Latham (1990), aunque su aplicación en adolescentes rurales requiere flexibilidad y adaptación. El valor de la intervención no debería medirse únicamente por la formulación de metas más concretas, sino también por la capacidad de los estudiantes para revisar sus decisiones, reconocer obstáculos, identificar apoyos y construir rutas alternativas cuando las condiciones iniciales cambien.

La literatura y el diseño de intervención permiten plantear que el coaching educativo basado en GROW posee potencial para fortalecer la planificación de proyectos de vida en estudiantes rurales, pero esta posibilidad deberá ser contrastada empíricamente durante las fases posteriores de la IAP. La pertinencia del programa dependerá no solo de los cambios observados en claridad de metas, autoconocimiento o formulación de planes de acción, sino también de su capacidad para respetar la diversidad de aspiraciones juveniles y reconocer las condiciones territoriales que influyen en ellas. Por tanto, el aporte de la propuesta no consiste en presentar el coaching como solución a las desigualdades rurales, sino como una estrategia educativa de acompañamiento que puede contribuir a ampliar la agencia y la capacidad

de planificación de los estudiantes dentro de un entramado más amplio de apoyos familiares, escolares, institucionales y comunitarios.

2.5. CONCLUSIONES

El estudio plantea que la construcción del proyecto de vida en estudiantes rurales debe comprenderse como un proceso dinámico en el que intervienen intereses personales, capacidades, apoyos familiares, condiciones escolares y oportunidades territoriales. Desde esta perspectiva, la planificación del futuro no puede reducirse a una elección vocacional aislada ni a la expectativa de acceso universitario, sino que debe incorporar distintas rutas educativas, laborales, productivas y comunitarias. En el caso analizado, la propuesta busca ampliar el repertorio de opciones de los estudiantes y fortalecer su capacidad para valorar alternativas de manera informada y contextualizada.

El coaching educativo basado en el modelo GROW se presenta como una estrategia potencialmente pertinente para acompañar este proceso, debido a que articula la definición de metas, el análisis de la realidad, la exploración de opciones y la formulación de planes de acción. Su valor dentro de la propuesta no radica en dirigir a los estudiantes hacia una trayectoria específica, sino en generar condiciones para que puedan reconocer sus intereses, identificar recursos y limitaciones, y tomar decisiones progresivamente más fundamentadas. En este sentido, el coaching se concibe como un recurso de acompañamiento pedagógico y no como una solución sustitutiva de las condiciones estructurales que inciden en las trayectorias juveniles.

La adaptación del modelo GROW al contexto rural constituye uno de los principales aportes de la propuesta. Al integrar metas personales con el reconocimiento de las características del territorio, el programa busca evitar una visión deficitaria de la ruralidad y reconocer que opciones como la permanencia en el territorio, la actividad agrícola, el emprendimiento, la formación técnica o tecnológica y la educación universitaria pueden formar parte de proyectos de vida igualmente legítimos. El criterio central no es la elección de una ruta determinada, sino la posibilidad de que dicha elección sea consciente, informada y acompañada de una planificación viable.

Asimismo, la Investigación Acción Participativa ofrece un marco coherente para desarrollar la intervención, ya que permite articular diagnóstico, planificación, acción, reflexión y ajuste continuo. La participación de los estudiantes dentro de este proceso puede favorecer una comprensión más situada de sus necesidades y evitar que la intervención se construya exclusivamente desde supuestos externos sobre lo que los jóvenes rurales deberían aspirar a ser. No obstante, esta participación deberá evidenciarse durante la implementación mediante espacios reales de retroalimentación, toma de decisiones y revisión del programa.

Dado que la investigación se encuentra en curso, no es posible afirmar todavía que el programa produzca mejoras efectivas en autoconocimiento, claridad de metas, ampliación de alternativas, autonomía o planificación. Estos aspectos deben considerarse como dimensiones e indicadores que serán examinados empíricamente después de la implementación. Por ello, las conclusiones actuales deben interpretarse como derivadas del diseño teórico y metodológico de la propuesta, y no como evidencia de eficacia del coaching educativo. La consistencia de los resultados futuros dependerá de la calidad de la aplicación, del seguimiento realizado y de la triangulación de la información obtenida mediante las diferentes técnicas cualitativas.

El principal valor de este estudio reside en proponer una estrategia educativa contextualizada para fortalecer la agencia y la capacidad de planificación de adolescentes rurales, reconociendo simultáneamente las oportunidades y restricciones que configuran sus proyectos de vida. La fase empírica permitirá determinar en qué medida el programa resulta pertinente para los estudiantes de la Institución Educativa Ezequiel Montero y qué ajustes requiere antes de considerar su posible transferencia a otros contextos rurales. Futuras investigaciones podrían ampliar la intervención a otros grados, incorporar seguimiento longitudinal y analizar la influencia de familias, docentes e instituciones locales en la sostenibilidad de los proyectos de vida construidos por los jóvenes.

2.6. REFERENCIAS

Alzate Ortiz, F. A., López López, Á. V., & Loaiza Campiño, D. C. (2019). Incidencia del modelo pedagógico en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de educación media rural. *El Ágora USB, 19*(1), 95–114. https://doi.org/10.21500/16578031.3494

Bernárdez-Gómez, A., & Belmonte, M. L. (2020). Coaching educativo, una aproximación a sus ejes conceptuales. *Contribuciones a las Ciencias Sociales, 13*(11).

Celaya, I., Cueto, J. A., Balaguer, A., & Ugarte, C. (2025). Coaching for secondary school adolescents: A systematic literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 14*(3), 345–364. https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2024-0076

Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcia, I. T., & Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 11*(1), 113–126. https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687

Erazo-Borrás, C. Y., Ceballos-Mora, A. K., & Matabanchoy-Salazar, J. M. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20*(1), 1–25. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.5255

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice Hall.

Ospina, C. (2020). *Estudio de trayectorias y aspiraciones de jóvenes rurales en Colombia y el rol del territorio y las políticas públicas* (Documento de Trabajo N.° 259). Rimisp–Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.

Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance: GROWing human potential and purpose: The principles and practice of coaching and leadership* (4th ed.). Nicholas Brealey Publishing.

Declaración conflictos de interés
No existe conflicto de interés

Financiamiento
No se contó con financiamiento

Declaración de responsabilidad autoral
Jolman Luis Beleño Rocha: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.
Ricardo Álvarez Huertas: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Jolman Luis Beleño Rocha y Ricardo Álvarez-Huertas

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-4-4
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.4.c27*

Capítulo 3

Racismo y convivencia escolar en contextos rurales del Caribe colombiano: revisión crítica de la literatura

Delmiro López Hernández [4]

Recibido: 16 Abr. 2026 | Aceptado: 20 Jul. 2026 | Publicado: 28 Ago. 2026

[4] University of Technology and Education, United States.

delop0910@gmail.com https://orcid.org/0009-0006-3828-387X

RESUMEN

El racismo escolar constituye un fenómeno estructural que afecta la convivencia, el bienestar y las experiencias educativas de estudiantes racializados, especialmente cuando sus manifestaciones cotidianas se normalizan o se interpretan como conflictos menores. Este capítulo presenta una revisión crítica de la literatura sobre racismo y convivencia escolar, con énfasis en los aportes y vacíos relevantes para comprender los contextos rurales del Caribe colombiano. El análisis se organiza en torno a manifestaciones cotidianas del racismo y microagresiones, efectos psicosociales, convivencia y clima escolar, respuestas pedagógicas, interculturalidad crítica y etnoeducación. La literatura revisada evidencia que las microagresiones, los estereotipos, las exclusiones y el acoso étnico-cultural pueden afectar el sentido de pertenencia, la seguridad y el bienestar estudiantil. Asimismo, se identifica una limitada articulación entre políticas de convivencia y enfoques etnoeducativos, así como una insuficiente incorporación de las voces juveniles en el análisis del fenómeno. Se concluye que enfrentar el racismo escolar requiere estrategias integrales que combinen formación docente, revisión curricular, participación estudiantil, reconocimiento de saberes diversos y mecanismos institucionales explícitos para prevenir y transformar prácticas discriminatorias en territorios culturalmente diversos.

Palabras clave: racismo escolar; convivencia escolar; interculturalidad crítica; etnoeducación; ruralidad.

3.1. INTRODUCCIÓN

El racismo es una forma de desigualdad estructural que atraviesa las relaciones sociales y también se reproduce en los espacios educativos. En la escuela, puede expresarse mediante estereotipos, exclusiones, burlas, apodos, trato diferencial y microagresiones que, aunque a menudo se naturalizan como comportamientos cotidianos, afectan la experiencia escolar de estudiantes racializados. Las microagresiones raciales han sido definidas como expresiones verbales, conductuales o ambientales que transmiten mensajes despectivos o de inferiorización hacia personas pertenecientes a grupos históricamente discriminados (Sue et al., 2007). Sus efectos no son únicamente interpersonales, pues pueden acumularse y afectar el bienestar psicológico, la autoestima, el sentido de pertenencia y las trayectorias educativas (Harrell, 2000; Benner et al., 2018).

La convivencia escolar constituye un ámbito especialmente relevante para analizar estas dinámicas, ya que comprende no solo la ausencia de violencia, sino también la calidad de las relaciones, la participación, el reconocimiento de la diversidad, el sentido de seguridad y las formas institucionales de gestionar los conflictos. La literatura sobre clima escolar ha mostrado que los entornos caracterizados por relaciones respetuosas, apoyo entre estudiantes y adultos y mecanismos claros de participación favorecen mejores condiciones de aprendizaje y bienestar (Thapa et al., 2013). Sin embargo, cuando el racismo se aborda únicamente como un problema general de convivencia, existe el riesgo de invisibilizar sus dimensiones históricas, culturales y estructurales.

En Colombia, esta problemática adquiere particular relevancia debido al reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural y al desarrollo de marcos normativos orientados a la etnoeducación, la convivencia escolar y la valoración de los aportes de las comunidades afrodescendientes. La Ley 70 de 1993, el Decreto 1122 de 1998 y las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional constituyen referentes importantes para promover procesos educativos que reconozcan la diversidad y enfrenten distintas formas de discriminación. No obstante, el reconocimiento normativo no garantiza por sí mismo la transformación de prácticas escolares racializadas, especialmente cuando estas se expresan de manera sutil o se

interpretan como bromas, conflictos individuales o comportamientos sin relevancia étnico-racial.

Esta tensión resulta especialmente significativa en contextos rurales del Caribe colombiano, donde convergen diversidad étnica, desigualdades socioeconómicas, condiciones territoriales diferenciadas y trayectorias históricas vinculadas con poblaciones afrodescendientes e indígenas. El manuscrito identifica precisamente la escasez de investigaciones centradas en dinámicas de racismo escolar en territorios rurales y semiurbanos de esta región, así como una limitada incorporación de las voces de los propios estudiantes en el análisis de la discriminación cotidiana. Estudios recientes que recuperan las experiencias juveniles muestran la importancia de considerar a los estudiantes como actores capaces de interpretar críticamente las relaciones de discriminación que atraviesan sus espacios escolares (Madrid & Navia Antezana, 2024).

Desde una perspectiva pedagógica, la interculturalidad crítica y la etnoeducación ofrecen marcos relevantes para superar enfoques que se limitan a celebrar superficialmente la diversidad. La interculturalidad crítica propone analizar las relaciones de poder que producen jerarquías culturales y raciales y cuestionar la subordinación histórica de conocimientos, identidades y epistemologías no hegemónicas (Walsh, 2009; Tubino, 2005). En este sentido, abordar el racismo escolar exige no solo intervenir frente a incidentes explícitos de discriminación, sino también revisar currículos, prácticas docentes, normas institucionales y representaciones que pueden contribuir a su reproducción.

En este marco, el presente capítulo tiene como objetivo analizar críticamente la literatura sobre racismo y convivencia escolar, con énfasis en los aportes y vacíos relevantes para comprender los contextos rurales del Caribe colombiano. La revisión se orienta a examinar las principales formas de manifestación del racismo en la vida escolar, sus implicaciones para la convivencia y el bienestar estudiantil, las respuestas pedagógicas e institucionales documentadas y el papel de la interculturalidad crítica y la etnoeducación como marcos de transformación. A partir de esta síntesis se busca identificar tensiones conceptuales y vacíos investigativos que permitan fortalecer futuras investigaciones situadas en territorios rurales y culturalmente diversos.

3.1.1 Fundamentación teórica y conceptual

El racismo puede comprenderse como un sistema de jerarquización social que asigna valor diferencial a personas y grupos a partir de categorías racializadas y que se reproduce mediante instituciones, discursos, prácticas y relaciones cotidianas. En el ámbito escolar, esta lógica no se limita a actos explícitos de hostilidad, sino que también puede operar mediante expectativas diferenciadas, estereotipos sobre capacidades, invisibilización cultural y formas normalizadas de exclusión. Desde esta perspectiva, el racismo escolar debe analizarse como un fenómeno estructural y relacional, no únicamente como una suma de comportamientos individuales.

Una de sus expresiones más relevantes son las microagresiones raciales, entendidas como mensajes verbales, conductuales o ambientales que comunican desprecio, desvalorización o inferiorización hacia personas pertenecientes a grupos racializados (Sue et al., 2007). Aunque pueden presentarse como acciones ambiguas o aparentemente menores, su repetición puede generar efectos acumulativos sobre la experiencia escolar. Harrell (2000) propone comprender estas experiencias dentro del estrés relacionado con el racismo, mientras que Benner et al. (2018) muestran que la discriminación racial o étnica durante la adolescencia se asocia con consecuencias negativas en bienestar, salud mental y ajuste socioeducativo.

La convivencia escolar constituye otro eje central del análisis. Más allá de la disciplina o la resolución puntual de conflictos, comprende la calidad de las relaciones, el sentido de pertenencia, la participación, la seguridad, el reconocimiento y las normas que regulan la vida colectiva. La investigación sobre clima escolar ha mostrado que los entornos caracterizados por relaciones de apoyo, respeto y participación favorecen mejores condiciones para el aprendizaje y el bienestar (Thapa et al., 2013). Sin embargo, una concepción generalista de convivencia puede resultar insuficiente si no reconoce que determinados conflictos están atravesados por procesos de racialización y por desigualdades históricas específicas.

La violencia simbólica aporta una perspectiva complementaria para comprender cómo ciertas jerarquías pueden naturalizarse en los espacios educativos. Desde Bourdieu y Passeron (1977), la dominación simbólica opera cuando significados, clasificaciones y formas culturales socialmente construidas se presentan como legítimas o neutrales. En el contexto escolar, esta perspectiva permite analizar cómo currículos, representaciones, lenguajes y prácticas institucionales pueden reproducir relaciones de

desigualdad sin adoptar necesariamente formas abiertamente coercitivas. Su utilidad radica en mostrar que la discriminación también puede sostenerse mediante aquello que se normaliza y deja de cuestionarse.

Frente a estas dinámicas, la interculturalidad crítica y la etnoeducación ofrecen marcos pedagógicos orientados a transformar relaciones de poder y no solo a reconocer formalmente la diversidad. Walsh (2009) plantea que la interculturalidad crítica implica cuestionar las estructuras históricas y coloniales que producen subordinación cultural y epistémica, mientras Tubino (2005) diferencia esta perspectiva de enfoques funcionales que promueven convivencia sin alterar las jerarquías existentes. En Colombia, la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos proporcionan referentes normativos y pedagógicos para reconocer los saberes, memorias y aportes de las comunidades afrodescendientes, aunque su implementación efectiva depende de condiciones institucionales, formación docente y apropiación curricular.

Estos enfoques permiten articular racismo estructural, microagresiones, convivencia escolar, violencia simbólica, interculturalidad crítica y etnoeducación dentro de un mismo marco interpretativo. La revisión parte de la premisa de que comprender el racismo escolar exige examinar simultáneamente las experiencias de los estudiantes, las relaciones cotidianas, las respuestas institucionales y los marcos culturales que organizan la vida escolar. Esta articulación conceptual orientará la síntesis temática de la literatura y permitirá identificar tanto las formas de reproducción del racismo como las posibilidades pedagógicas e institucionales para enfrentarlo.

3.2. METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló como una revisión crítica de la literatura orientada a examinar aportes teóricos y empíricos sobre racismo, convivencia escolar, discriminación racial, interculturalidad y etnoeducación en contextos educativos. Este enfoque resulta pertinente cuando el propósito no es únicamente acumular estudios, sino contrastar perspectivas, identificar regularidades, reconocer tensiones conceptuales y localizar vacíos de conocimiento relevantes para un problema educativo

situado. En este caso, la revisión busca aportar elementos para comprender las particularidades del racismo escolar en contextos rurales del Caribe colombiano.

La búsqueda documental se apoyó en las bases y plataformas reportadas en el manuscrito original: Web of Science, Scopus, Semantic Scholar, Google Scholar, SciELO, Redalyc, Dialnet y La Referencia. Se consideraron publicaciones en español, inglés y portugués relacionadas con racismo escolar, discriminación racial, convivencia escolar, estudiantes afrodescendientes, interculturalidad, etnoeducación, violencia simbólica, microagresiones raciales, clima escolar, diversidad cultural y pedagogía antirracista. El manuscrito señala que la revisión se concentró principalmente en literatura producida entre 2010 y 2025, aunque se conservaron referencias anteriores de relevancia teórica para la comprensión del fenómeno.

Para la selección de la literatura se priorizaron investigaciones empíricas cualitativas y cuantitativas, revisiones de literatura, trabajos teóricos con fundamentación conceptual y documentos normativos o institucionales pertinentes para el contexto colombiano. Se privilegió la literatura relacionada con educación básica secundaria y media, convivencia escolar, experiencias de estudiantes racializados y respuestas pedagógicas frente a la discriminación. Se excluyeron trabajos que no guardaban relación directa con el ámbito escolar o cuyo aporte resultaba marginal para los objetivos de la revisión.

Dado que no se dispone de los registros completos del proceso original de búsqueda, depuración y cribado, esta versión no presenta la revisión como un estudio sistemático reproducible ni utiliza indicadores bibliométricos. En consecuencia, los datos numéricos consignados inicialmente sobre identificación y selección de documentos no se emplean como evidencia metodológica central. La revisión se concentra en la consistencia conceptual, la pertinencia temática y la calidad de las fuentes verificables que sustentan cada eje de análisis.

El análisis se desarrolló mediante una síntesis temática crítica. Las fuentes seleccionadas fueron organizadas alrededor de categorías recurrentes en la literatura: manifestaciones cotidianas del racismo y microagresiones; convivencia y clima escolar; violencia simbólica y afectaciones psicosociales; interculturalidad crítica y etnoeducación; respuestas institucionales; y vacíos de investigación vinculados con contextos rurales y voces juveniles. Estas categorías permitieron comparar enfoques,

identificar convergencias y reconocer tensiones entre perspectivas que explican el racismo desde dimensiones individuales, institucionales y estructurales.

Finalmente, la interpretación se orientó por un criterio de triangulación conceptual entre estudios empíricos, referentes teóricos y marcos normativos. El propósito no fue establecer prevalencias estadísticas ni generalizar resultados a todos los contextos escolares, sino construir una lectura analítica que permitiera comprender cómo se configura el racismo en la convivencia escolar y qué aportes ofrece la literatura para su abordaje pedagógico en territorios rurales del Caribe colombiano.

3.3. RESULTADOS

3.3.1 Manifestaciones cotidianas del racismo y efectos en la convivencia escolar

La revisión crítica de la literatura permite identificar que el racismo escolar se manifiesta tanto mediante expresiones explícitas de discriminación como a través de prácticas cotidianas más sutiles y normalizadas. Entre estas últimas se encuentran apodos relacionados con el color de piel, burlas sobre rasgos fenotípicos, estereotipos asociados con capacidades intelectuales o comportamientos, exclusiones en determinadas interacciones y comentarios que reproducen jerarquías racializadas. Estas expresiones pueden ser interpretadas por quienes las realizan como bromas o interacciones sin consecuencias, aunque para los estudiantes que las experimentan pueden constituir formas recurrentes de desvalorización y exclusión. La noción de microagresiones raciales resulta útil para comprender este tipo de experiencias, debido a que permite reconocer mensajes cotidianos que comunican inferioridad o menosprecio sin requerir necesariamente una intención discriminatoria explícita (Sue et al., 2007).

La normalización de estas prácticas dificulta su reconocimiento dentro de la convivencia escolar. Cuando las agresiones racializadas son interpretadas únicamente como conflictos interpersonales, bromas entre compañeros o problemas generales de disciplina, se reduce la posibilidad de identificar la dimensión étnico-racial que estructura la experiencia. Los estudios que recuperan directamente las voces juveniles muestran que los estudiantes pueden reconocer formas de discriminación que permanecen invisibilizadas en las interpretaciones adultas o institucionales (Madrid &

Navia Antezana, 2024). Esta diferencia de perspectivas refuerza la necesidad de incorporar las experiencias estudiantiles en el análisis de la convivencia.

La discriminación también puede adoptar formas más directas de agresión entre pares. La investigación sobre ethnic-cultural bullying muestra que determinadas situaciones de acoso se distinguen de otras formas de victimización porque la agresión se dirige específicamente hacia características étnicas, culturales o racializadas del estudiante (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019). Esta distinción resulta relevante para el ámbito escolar, ya que permite evitar que episodios vinculados con identidad, origen o racialización sean clasificados exclusivamente como acoso general, perdiendo con ello elementos necesarios para diseñar respuestas pedagógicas específicas.

Los efectos del racismo escolar trascienden el episodio concreto de discriminación. La exposición repetida a experiencias racializadas puede producir estrés acumulativo y afectar la manera en que las personas interpretan su seguridad, reconocimiento y pertenencia dentro de los espacios que frecuentan. Harrell (2000) conceptualiza este proceso mediante el estrés relacionado con el racismo, mostrando que la discriminación puede generar respuestas psicológicas y emocionales persistentes. En adolescentes, la evidencia sintetizada por Benner et al. (2018) relaciona las experiencias de discriminación racial y étnica con resultados adversos en salud mental, bienestar y ajuste académico.

Desde la perspectiva de la convivencia escolar, estas afectaciones son relevantes porque el sentido de pertenencia, la percepción de seguridad y la calidad de las relaciones constituyen dimensiones centrales del clima educativo. La investigación sobre clima escolar señala que las relaciones respetuosas, el apoyo entre estudiantes y adultos y la existencia de condiciones de seguridad favorecen tanto el bienestar como los procesos de aprendizaje (Thapa et al., 2013). En consecuencia, la presencia normalizada de prácticas racializadas no puede analizarse como un fenómeno periférico, puesto que compromete directamente la posibilidad de construir relaciones escolares basadas en reconocimiento y participación.

En conjunto, los estudios revisados permiten interpretar el racismo escolar como un fenómeno que opera en diferentes niveles: desde comentarios, estereotipos y microagresiones cotidianas hasta situaciones de victimización explícitamente vinculadas con características étnico-raciales. Su relevancia para la convivencia radica

no solo en la ocurrencia de actos discriminatorios, sino también en su acumulación, normalización y posible invisibilización institucional. Esta primera tendencia temática plantea, por tanto, la necesidad de examinar las respuestas pedagógicas e institucionales mediante las cuales las escuelas reconocen, previenen o enfrentan estas dinámicas.

3.3.2 Respuestas pedagógicas, convivencia escolar e interculturalidad crítica

La literatura revisada muestra que las respuestas escolares frente al racismo suelen situarse en un continuo que va desde abordajes generales de convivencia hasta propuestas explícitamente interculturales y antirracistas. Los enfoques centrados exclusivamente en normas de respeto, tolerancia o resolución de conflictos pueden contribuir a mejorar determinadas relaciones escolares, pero resultan limitados cuando no reconocen que algunas agresiones están atravesadas por jerarquías raciales y desigualdades históricas. En este sentido, la investigación sobre clima escolar destaca la importancia de relaciones de apoyo, participación y seguridad, aunque estas dimensiones requieren complementarse con una lectura que visibilice la especificidad de la discriminación racial (Thapa et al., 2013; Jiménez et al., 2010).

En el contexto colombiano, la etnoeducación constituye uno de los principales referentes para avanzar hacia respuestas pedagógicas culturalmente pertinentes. La Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de 1998 establecen bases para el reconocimiento de la historia, los saberes y los aportes de las comunidades afrocolombianas dentro del sistema educativo. Estas disposiciones buscan superar una visión homogénea de la escuela y promover prácticas que reconozcan la diversidad étnica y cultural. Sin embargo, el manuscrito evidencia que la existencia de un marco normativo no garantiza por sí sola una transformación efectiva de las prácticas institucionales ni una respuesta suficiente frente al racismo cotidiano.

La interculturalidad crítica amplía esta discusión al cuestionar los enfoques que reducen la diversidad a expresiones simbólicas o celebraciones ocasionales. Walsh (2009) plantea que una perspectiva crítica de la interculturalidad debe interrogar las relaciones de poder que producen subordinación cultural y epistémica, mientras Tubino (2005) diferencia este enfoque de modelos funcionales que incorporan la diversidad sin modificar las estructuras que generan desigualdad. Aplicada al ámbito escolar, esta perspectiva implica revisar no solo contenidos curriculares, sino también prácticas de

enseñanza, formas de participación, criterios de autoridad y representaciones sobre grupos racializados.

Las respuestas pedagógicas más coherentes con este enfoque son aquellas que combinan reconocimiento de identidades, problematización de estereotipos, revisión curricular y participación de los estudiantes. La literatura reciente sobre etnoeducación en Colombia insiste en que el reconocimiento de saberes afrodescendientes debe trascender su presencia ocasional en actividades escolares y formar parte de procesos pedagógicos sistemáticos (Balán, 2025). En esta dirección, la educación antirracista no se limita a reaccionar ante incidentes de discriminación, sino que busca transformar las condiciones culturales e institucionales que permiten su reproducción.

La participación estudiantil ocupa un lugar central dentro de estas respuestas. Recuperar las voces de adolescentes y jóvenes permite identificar prácticas que pueden pasar inadvertidas para docentes o directivos y comprender cómo se experimentan las relaciones de discriminación desde quienes las viven directamente. Madrid y Navia Antezana (2024) muestran la relevancia de incorporar estas voces para analizar el racismo escolar desde perspectivas situadas, lo que fortalece la posibilidad de diseñar acciones pedagógicas ajustadas a las dinámicas reales de cada comunidad educativa.

En conjunto, la literatura sugiere que las respuestas institucionales más prometedoras son aquellas que articulan convivencia, etnoeducación e interculturalidad crítica. Esta articulación permite pasar de una gestión general de conflictos a una comprensión más profunda de las desigualdades que atraviesan la vida escolar. No obstante, también se advierte que su implementación requiere formación docente, apropiación curricular, participación de las comunidades y mecanismos institucionales capaces de reconocer explícitamente la discriminación racial. Estos elementos conducen al siguiente eje de análisis, centrado en los vacíos investigativos y en las particularidades de los contextos rurales del Caribe colombiano.

3.3.3 Vacíos investigativos y particularidades de los contextos rurales del Caribe colombiano

La síntesis crítica evidencia que uno de los principales vacíos se relaciona con la limitada atención otorgada a los contextos rurales y semiurbanos del Caribe colombiano. Buena parte de la literatura examinada se concentra en escenarios urbanos o en análisis generales de discriminación y convivencia, mientras que las dinámicas

específicas de territorios rurales aparecen con menor desarrollo. Esta ausencia resulta relevante porque las experiencias escolares están condicionadas por configuraciones históricas, económicas, culturales y territoriales que no pueden comprenderse plenamente mediante la extrapolación de hallazgos producidos en contextos metropolitanos. El propio manuscrito identifica esta brecha como una de las principales justificaciones para profundizar en territorios como Lorica, Córdoba.

Otro vacío importante se refiere a la participación directa de estudiantes afrodescendientes en la producción de conocimiento sobre racismo escolar. Aunque existen investigaciones que analizan discriminación, clima escolar y convivencia, no siempre las voces juveniles ocupan un lugar central en la interpretación de estas experiencias. Los estudios que incorporan narrativas estudiantiles muestran que los propios jóvenes pueden identificar expresiones de racismo, normalización y exclusión que no necesariamente son reconocidas de la misma manera por docentes o directivos (Madrid & Navia Antezana, 2024). Por ello, resulta necesario fortalecer metodologías que reconozcan a los estudiantes como participantes activos en la comprensión de las dinámicas que atraviesan su vida escolar.

También se identifica una débil articulación entre las políticas de convivencia escolar y los enfoques de etnoeducación. En la práctica institucional, ambas dimensiones pueden desarrollarse como campos separados: la convivencia suele abordarse mediante normas generales de comportamiento y resolución de conflictos, mientras que la etnoeducación se vincula con contenidos culturales o curriculares específicos. Esta separación limita la posibilidad de reconocer que ciertas situaciones de conflicto poseen componentes étnico-raciales y requieren respuestas pedagógicas diferenciadas. El marco normativo colombiano ofrece bases para avanzar hacia una mayor integración, pero su aplicación depende de procesos institucionales concretos y de la formación de los actores educativos.

La literatura examinada también señala la necesidad de profundizar en la evaluación de las respuestas pedagógicas orientadas a prevenir o enfrentar el racismo. Existen propuestas vinculadas con interculturalidad crítica, etnoeducación, reconocimiento de identidades y transformación curricular, pero todavía resulta necesario comprender con mayor precisión en qué condiciones estas estrategias producen cambios sostenidos en las relaciones escolares. En esta línea, Balán (2025)

subraya la importancia de fortalecer la implementación de la etnoeducación en Colombia más allá de su reconocimiento normativo, especialmente mediante procesos pedagógicos e institucionales consistentes.

En los contextos rurales del Caribe colombiano, estos vacíos adquieren particular relevancia debido a la convergencia entre diversidad étnica, desigualdades territoriales, condiciones socioeconómicas diferenciadas y trayectorias históricas propias de las poblaciones afrodescendientes e indígenas. Estas características pueden influir en las formas de identificación, pertenencia, interacción y discriminación presentes en la escuela. Por ello, el análisis del racismo escolar en estos territorios requiere aproximaciones situadas que articulen experiencias juveniles, prácticas institucionales, contextos familiares y dinámicas comunitarias, evitando interpretar la ruralidad únicamente desde categorías de carencia o atraso.

En conjunto, los vacíos identificados apuntan hacia una agenda de investigación centrada en tres necesidades: producir mayor conocimiento situado sobre escuelas rurales del Caribe colombiano, fortalecer la participación de las voces estudiantiles y analizar de manera integrada convivencia, racismo, interculturalidad y etnoeducación. Estas líneas no solo amplían la comprensión académica del fenómeno, sino que también pueden contribuir al diseño de respuestas pedagógicas e institucionales más pertinentes para territorios culturalmente diversos.

3.4. DISCUSIÓN

La síntesis temática muestra que el racismo escolar no puede comprenderse únicamente como una suma de actos individuales de discriminación, sino como un fenómeno que se reproduce mediante relaciones cotidianas, normas institucionales y representaciones culturales que pueden normalizar jerarquías racializadas. Las microagresiones, los estereotipos y las exclusiones aparentemente menores adquieren relevancia precisamente porque pueden repetirse y acumularse en el tiempo, afectando el sentido de pertenencia y la experiencia educativa de los estudiantes (Sue et al., 2007; Harrell, 2000). Esta interpretación coincide con el planteamiento central del manuscrito, según el cual muchas expresiones de racismo permanecen invisibilizadas cuando se interpretan como bromas o conflictos ordinarios de convivencia.

Los hallazgos también sugieren que abordar el racismo exclusivamente desde enfoques generales de convivencia escolar resulta insuficiente. Aunque el clima escolar positivo, las relaciones de apoyo y los mecanismos de resolución de conflictos son importantes para el bienestar estudiantil (Thapa et al., 2013), estas estrategias pueden perder capacidad explicativa cuando no reconocen que determinadas agresiones están asociadas con identidades étnicas y procesos de racialización. La distinción entre acoso general y ethnic-cultural bullying refuerza esta necesidad, al mostrar que ciertas formas de victimización poseen motivaciones y significados específicos vinculados con características culturales o racializadas (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019).

La relación entre racismo y bienestar constituye otro punto relevante de discusión. La literatura examinada evidencia que las experiencias de discriminación pueden afectar dimensiones emocionales, psicológicas y académicas, especialmente durante la adolescencia, etapa en la que la identidad y el sentido de pertenencia adquieren particular importancia (Benner et al., 2018). En consecuencia, el racismo escolar no debería ser tratado solamente como un problema disciplinario o interpersonal, sino también como una condición que puede afectar el bienestar integral de los estudiantes. Esta perspectiva amplía la responsabilidad de las instituciones educativas, pues implica articular convivencia, orientación escolar, acompañamiento psicosocial y prevención de la discriminación.

La interculturalidad crítica y la etnoeducación ofrecen una respuesta conceptual más profunda frente a estas limitaciones. Walsh (2009) y Tubino (2005) coinciden en que el reconocimiento de la diversidad pierde capacidad transformadora cuando no cuestiona las relaciones de poder que producen subordinación cultural y epistémica. Desde esta perspectiva, incorporar contenidos afrocolombianos o desarrollar actividades culturales ocasionales resulta insuficiente si no se revisan simultáneamente las prácticas pedagógicas, los currículos, las representaciones institucionales y las formas de participación. La etnoeducación, por tanto, adquiere mayor sentido cuando deja de ser un componente aislado y se articula con la convivencia escolar y con estrategias explícitas de prevención del racismo (Balán, 2025).

La revisión también permite sostener que las voces estudiantiles deben ocupar un lugar central en futuras investigaciones e intervenciones. Los estudios que privilegian las experiencias juveniles evidencian que los propios estudiantes pueden

identificar dinámicas de discriminación que no siempre son reconocidas por los adultos responsables de la institución (Madrid & Navia Antezana, 2024). Este punto resulta especialmente relevante para contextos rurales del Caribe colombiano, donde la relación entre territorio, identidad, historia local y convivencia puede producir configuraciones particulares de racialización que no deberían interpretarse mediante categorías construidas exclusivamente desde contextos urbanos.

La literatura revisada permite plantear que el abordaje del racismo escolar en contextos rurales del Caribe colombiano requiere una perspectiva integrada que articule reconocimiento de las microagresiones, análisis de las estructuras institucionales, atención al bienestar estudiantil, participación juvenil, interculturalidad crítica y etnoeducación. El principal vacío no parece residir únicamente en la ausencia de normas o discursos sobre inclusión, sino en la distancia entre esos marcos y las prácticas cotidianas de las escuelas. Por ello, futuras investigaciones situadas deberían examinar cómo docentes, estudiantes y comunidades interpretan las experiencias de discriminación, qué respuestas institucionales se activan y en qué medida dichas respuestas contribuyen realmente a transformar las relaciones de convivencia.

3.5. CONCLUSIONES

La revisión crítica de la literatura permite concluir que el racismo escolar constituye un fenómeno estructural y cotidiano que afecta la convivencia, el bienestar y las experiencias educativas de estudiantes racializados. Sus manifestaciones incluyen microagresiones, estereotipos, burlas, exclusiones y formas de victimización asociadas con características étnicas o culturales. Estas prácticas pueden permanecer invisibilizadas cuando se interpretan únicamente como bromas, conflictos interpersonales o problemas generales de disciplina.

También se evidencia que las consecuencias del racismo trascienden el episodio concreto de discriminación. La exposición reiterada a experiencias racializadas puede afectar el sentido de pertenencia, la seguridad percibida, el bienestar psicológico y el ajuste socioeducativo de los estudiantes, especialmente durante la adolescencia (Harrell, 2000; Benner et al., 2018).

La revisión muestra igualmente que los enfoques generales de convivencia resultan insuficientes cuando no reconocen explícitamente la dimensión racial de determinadas agresiones y desigualdades. La promoción del respeto, la tolerancia y la resolución de conflictos constituye una base necesaria, pero requiere complementarse con perspectivas capaces de identificar las relaciones históricas y estructurales que sostienen la discriminación. En este sentido, la interculturalidad crítica y la etnoeducación ofrecen marcos relevantes para revisar currículos, prácticas pedagógicas, formas de participación y representaciones institucionales (Walsh, 2009; Tubino, 2005).

Un hallazgo particularmente importante es la necesidad de fortalecer la participación de las voces estudiantiles en la comprensión del racismo escolar. Las experiencias juveniles permiten identificar prácticas y significados que pueden pasar inadvertidos para docentes, directivos u otros actores institucionales. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en contextos rurales del Caribe colombiano, donde las dinámicas de convivencia están atravesadas por condiciones territoriales, identidades locales, desigualdades socioeconómicas y trayectorias históricas específicas.

La literatura examinada también deja en evidencia vacíos importantes en el estudio de escuelas rurales y semiurbanas del Caribe colombiano, en la articulación entre convivencia y etnoeducación y en la evaluación de respuestas pedagógicas orientadas a prevenir o transformar prácticas racistas. Estos vacíos limitan la comprensión de cómo se configuran las experiencias de discriminación en territorios específicos y qué estrategias institucionales resultan más pertinentes para enfrentarlas.

Abordar el racismo escolar en contextos rurales del Caribe colombiano exige una perspectiva integrada que articule convivencia, bienestar, participación juvenil, interculturalidad crítica y etnoeducación. Más que responder únicamente ante incidentes aislados, las instituciones educativas requieren procesos sostenidos de formación docente, revisión curricular, reconocimiento de saberes diversos y mecanismos explícitos para identificar y enfrentar la discriminación racial. Esta orientación puede contribuir a fortalecer culturas escolares más democráticas, inclusivas y sensibles a las particularidades históricas y culturales de sus territorios.

3.6. REFERENCIAS

Balán, L. (2025). Observations and recommendations regarding ethnoeducation in Colombia. *Frontiers in Education, 10*, 1654820. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1654820

Benner, A. D., Wang, Y., Shen, Y., Boyle, A. E., Polk, R., & Cheng, Y.-P. (2018). Racial/ethnic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *American Psychologist, 73*(7), 855–883. https://doi.org/10.1037/amp0000204

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Congreso de Colombia. (1993). *Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Diario Oficial No. 41.013.

Harrell, S. P. (2000). A multidimensional conceptualization of racism-related stress: Implications for the well-being of people of color. *American Journal of Orthopsychiatry, 70*(1), 42–57. https://doi.org/10.1037/h0087722

Jiménez, M., Lleras, J., & Nieto, A. M. (2010). La paz nace en las aulas: Evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores, 13*(3), 347–359. https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.2

Madrid, S., & Navia Antezana, C. S. (2024). Racismo en una escuela secundaria desde la voz de los y las jóvenes. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu, 13*(25), 23–32. https://doi.org/10.29057/icshu.v13i25.13665

Presidencia de la República de Colombia. (1998). *Decreto 1122 de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones*. Ministerio de Educación Nacional.

Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: Specificity and measurement of discriminatory aggression and victimization among adolescents. *Frontiers in Psychology, 10*, 46. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00046

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist, 62*(4), 271–286. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, Lima, Perú.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Declaración conflictos de interés

No existe conflicto de interés

Financiamiento

No se contó con financiamiento

Uso de inteligencia artificial

Uso de ChatGTP v5.4 para la mejora de coherencia en la redacción del texto de creación propia.

Declaración de responsabilidad autoral

Delmiro López Hernández: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Delmiro López Hernández.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-4-4
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.4.c28*

Capítulo 4

Oralidad afrocolombiana y convivencia escolar rural en Valledupar

Francia Elena Alvarez del Castillo [5]

Recibido: 16 Abr. 2026 | Aceptado: 20 Jul. 2026 | Publicado: 28 Ago. 2026

[5] University of Technology and Education, United States.

Francia.alvarezd2025@uted.us https://orcid.org/0009-0000-1020-2309

RESUMEN

La oralidad afrocolombiana constituye una forma de producción y transmisión de conocimiento vinculada con la memoria, la identidad, el territorio y las relaciones comunitarias. Este estudio analiza su potencial pedagógico para fortalecer la convivencia escolar en contextos rurales de Valledupar, mediante un enfoque cualitativo y un diseño documental de carácter crítico-reflexivo. El corpus estuvo conformado por 16 fuentes académicas y normativas verificables relacionadas con oralidad, pedagogía crítica, interculturalidad, etnoeducación y prácticas educativas rurales. El análisis permitió identificar tres ejes principales: la invisibilización pedagógica y la brecha entre escuela y territorio; la oralidad como práctica de memoria y mediación comunitaria; y su articulación con la práctica pedagógica y la convivencia escolar. Los resultados muestran que la oralidad puede favorecer procesos de reconocimiento cultural, diálogo, participación y conexión entre saberes escolares y comunitarios, siempre que su incorporación supere enfoques folclorizantes y se integre de manera sistemática al currículo y a las prácticas institucionales. Se concluye que su potencial para la convivencia escolar depende de procesos sostenidos de formación docente, participación comunitaria, etnoeducación e interculturalidad crítica, sin atribuirle efectos causales que el diseño documental no permite demostrar.

Palabras clave: oralidad afrocolombiana; convivencia escolar; etnoeducación; interculturalidad crítica; ruralidad.

4.1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es una dimensión central de la experiencia educativa, en tanto involucra las formas de relación, reconocimiento, participación y resolución de conflictos que se construyen dentro de la comunidad escolar. En contextos rurales, estas dinámicas se encuentran estrechamente vinculadas con el territorio, las memorias colectivas y los saberes comunitarios que configuran la vida cotidiana de los estudiantes. Cuando la escuela desconoce estos referentes culturales, puede generarse una distancia entre las prácticas institucionales y las formas locales de comprender la autoridad, el diálogo y la regulación social.

En comunidades afrocolombianas, la oralidad ocupa un lugar relevante en la transmisión de conocimientos, la preservación de la memoria y la organización de vínculos comunitarios. Más que un recurso expresivo o folclórico, la palabra hablada puede funcionar como una forma de producción y circulación de conocimiento, así como un medio para fortalecer identidad y pertenencia. Villa y Villa (2010) muestran que, en comunidades negras del Caribe Seco colombiano, la oralidad constituye una práctica vinculada con procesos de afirmación cultural, mientras Oslender (2003) destaca su papel en la construcción de memoria colectiva y resistencia territorial.

Esta perspectiva adquiere especial relevancia en el ámbito educativo porque permite cuestionar la subordinación histórica de saberes orales frente a modelos escolares centrados en la escritura y en contenidos estandarizados. Meneses Copete plantea que la relación entre oralidad y producción de conocimiento no debe comprenderse en términos jerárquicos, sino como una interacción entre formas distintas de construir y transmitir saber. En consecuencia, reconocer la oralidad afrocolombiana dentro de la escuela implica validar experiencias, memorias y conocimientos que forman parte de la identidad de los estudiantes y de sus comunidades.

Desde una perspectiva pedagógica, este reconocimiento puede articularse con la pedagogía crítica y la interculturalidad. Freire (1970) sitúa el diálogo en el centro del proceso educativo y cuestiona las formas verticales de enseñanza que convierten al estudiante en receptor pasivo. Por su parte, Walsh (2009) plantea que la interculturalidad crítica exige superar el reconocimiento superficial de la diversidad y cuestionar las relaciones de poder que subordinan determinados conocimientos y

formas de vida. Estas perspectivas permiten interpretar la oralidad como una posibilidad pedagógica para vincular escuela, territorio y comunidad.

En Colombia, esta discusión cuenta además con un marco normativo que reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la nación y respalda el derecho de los grupos étnicos a una educación vinculada con sus particularidades culturales. La Constitución Política de 1991, la Ley 70 de 1993 y la Ley 115 de 1994 ofrecen fundamentos para la etnoeducación y para la incorporación de saberes culturalmente pertinentes en los procesos formativos. Sin embargo, el reconocimiento jurídico no garantiza por sí mismo que estos saberes sean integrados de manera efectiva en las prácticas escolares.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar críticamente el potencial pedagógico de la oralidad afrocolombiana para fortalecer la convivencia escolar en contextos rurales de Valledupar. A partir de una revisión documental y crítico-reflexiva, se examinan las relaciones entre oralidad, memoria, identidad, territorio, pedagogía crítica y etnoeducación, con el propósito de identificar aportes y tensiones que permitan comprender cómo la palabra y los saberes comunitarios pueden incorporarse en propuestas educativas contextualizadas. El estudio no busca demostrar efectos causales sobre la reducción de conflictos, sino construir una interpretación fundamentada sobre las posibilidades pedagógicas de la oralidad en la convivencia escolar rural.

4.1.1 Fundamentación teórica y conceptual

La oralidad afrocolombiana puede comprenderse como una forma de producción, transmisión y preservación de conocimientos vinculada con la memoria colectiva, la identidad, el territorio y las relaciones comunitarias. En este sentido, no se limita a relatos, cantos, décimas o expresiones culturales aisladas, sino que constituye un sistema mediante el cual se comunican valores, experiencias históricas y formas de interpretar el mundo. Villa y Villa (2010) destacan que, en comunidades negras del Caribe Seco colombiano, la oralidad participa en procesos de afirmación cultural y reproducción de saberes, lo que permite reconocerla como una práctica con significado educativo y comunitario.

Esta perspectiva se relaciona con la necesidad de superar visiones jerárquicas entre conocimiento escrito y conocimiento oral. Meneses Copete plantea que la

producción de conocimiento en contextos afrocolombianos no debe reducirse a modelos centrados exclusivamente en la escritura, ya que la oralidad constituye una vía legítima de construcción y circulación de saberes. De manera complementaria, Oslender (2003) muestra que la tradición oral puede desempeñar un papel relevante en la conservación de la memoria colectiva y en la relación de las comunidades con sus territorios. Desde esta mirada, la palabra adquiere una función epistemológica, cultural y política.

La pedagogía crítica ofrece un segundo eje conceptual para comprender el potencial educativo de la oralidad. Freire (1970) cuestiona la educación bancaria y propone una práctica pedagógica basada en el diálogo, la problematización y la participación de los sujetos. Esta concepción resulta especialmente pertinente para contextos rurales y étnicamente diversos, porque permite reconocer al estudiante como portador de experiencias y saberes que deben entrar en relación con el conocimiento escolar. La oralidad, en este marco, puede actuar como mediación entre escuela, comunidad y territorio.

La interculturalidad crítica amplía esta discusión al situar las prácticas educativas dentro de relaciones históricas de poder. Walsh (2009) sostiene que una educación intercultural no debe limitarse a incorporar expresiones culturales de forma decorativa, sino cuestionar las estructuras que subordinan ciertos conocimientos, identidades y formas de vida. En consecuencia, integrar la oralidad afrocolombiana en la escuela no consiste únicamente en incluir contenidos sobre cultura afrodescendiente, sino en reconocer la legitimidad de formas de conocimiento que históricamente han ocupado posiciones subordinadas dentro de los sistemas educativos.

La etnoeducación constituye un tercer referente fundamental. En Colombia, la Constitución Política de 1991, la Ley 70 de 1993 y la Ley 115 de 1994 reconocen el derecho de los grupos étnicos a procesos educativos vinculados con sus características culturales, sociales y territoriales. Este marco permite comprender la oralidad como un componente potencialmente articulador entre identidad cultural y práctica pedagógica. No obstante, su incorporación requiere evitar enfoques folclorizantes y promover una relación más profunda entre saberes comunitarios, currículo, participación y convivencia escolar.

La articulación entre oralidad afrocolombiana, pedagogía crítica, interculturalidad y etnoeducación permite construir un marco conceptual para analizar la convivencia escolar desde una perspectiva contextualizada. La oralidad puede entenderse como una práctica de memoria, diálogo, reconocimiento y mediación que posee potencial pedagógico en territorios rurales, aunque sus efectos sobre la convivencia no deben asumirse como automáticos. Esta fundamentación orienta el análisis documental hacia la identificación de tensiones entre escuela y territorio, así como de posibilidades para integrar los saberes comunitarios en prácticas educativas más participativas y culturalmente pertinentes.

4.2. DESARROLLO

4.2.1 Enfoque y diseño documental

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, mediante un diseño documental de carácter crítico-reflexivo. Esta elección metodológica responde al propósito de analizar cómo la literatura académica, normativa y pedagógica ha abordado la oralidad afrocolombiana, su relación con los procesos educativos y su potencial aporte a la convivencia escolar en contextos rurales. Desde esta perspectiva, los documentos se consideran fuentes de interpretación que permiten reconocer concepciones, tensiones y propuestas vinculadas con identidad, territorio, etnoeducación y prácticas escolares.

La investigación documental implica localizar, seleccionar, organizar, contrastar e interpretar información previamente producida con el propósito de construir una comprensión fundamentada del fenómeno estudiado. En este caso, la revisión no se limita a describir autores o conceptos, sino que busca establecer relaciones entre distintas perspectivas teóricas y normativas para identificar convergencias, divergencias y posibilidades pedagógicas. Este procedimiento resulta coherente con el carácter cualitativo del estudio y con la necesidad de analizar los significados atribuidos a la oralidad dentro de escenarios educativos y comunitarios (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023).

El componente crítico-reflexivo se fundamenta en la necesidad de examinar las relaciones entre los saberes escolares formalizados y los conocimientos construidos

históricamente por las comunidades afrocolombianas. Desde esta mirada, la oralidad no se considera únicamente una manifestación cultural, sino una práctica relacionada con memoria, transmisión de conocimientos, identidad y vida comunitaria. La pedagogía crítica proporciona un marco pertinente para cuestionar modelos educativos verticales y reconocer el diálogo como dimensión fundamental del proceso formativo (Freire, 1970).

El análisis se orienta específicamente hacia las relaciones entre oralidad, territorio y convivencia escolar. Por ello, el estudio no pretende establecer efectos causales ni demostrar que la incorporación de prácticas orales reduzca directamente los conflictos escolares, puesto que no se desarrolló una intervención empírica con estudiantes, docentes o comunidades. Su alcance consiste en interpretar los aportes documentados en la literatura y valorar las posibilidades pedagógicas que emergen de la articulación entre oralidad afrocolombiana, etnoeducación e interculturalidad crítica.

La unidad de análisis está constituida por fuentes académicas y normativas vinculadas con cuatro dimensiones centrales: oralidad y memoria afrocolombiana; pedagogía crítica e interculturalidad; convivencia escolar y prácticas educativas; y marcos normativos relacionados con etnoeducación e identidad cultural. Se priorizaron fuentes verificables y directamente relacionadas con estas dimensiones, con el propósito de fortalecer la consistencia y trazabilidad del análisis.

El diseño metodológico permite construir una lectura interpretativa sobre la relación entre oralidad afrocolombiana y convivencia escolar rural, diferenciando con claridad entre lo que la literatura documenta y las posibilidades pedagógicas que se derivan de su análisis. Esta distinción contribuye a mantener coherencia entre el alcance documental del estudio y las conclusiones que posteriormente se formulen.

4.2.2 Corpus documental y criterios de selección

El corpus documental quedó conformado por 16 fuentes académicas y normativas verificables, seleccionadas por su relación directa con el problema de investigación. El corpus integra trabajos sobre oralidad afrocolombiana, memoria colectiva, pedagogía crítica, interculturalidad, etnoeducación, prácticas educativas rurales y convivencia escolar, junto con disposiciones normativas colombianas relacionadas con diversidad cultural y educación de grupos étnicos. Esta delimitación

busca privilegiar la pertinencia y confiabilidad de las fuentes sobre la cantidad documental.

La selección respondió a un criterio intencional y teórico, coherente con el carácter cualitativo y crítico-reflexivo de la investigación. Se incluyeron documentos que cumplieran al menos una de las siguientes condiciones: abordar directamente la oralidad y la memoria en comunidades afrocolombianas; analizar procesos educativos desde perspectivas críticas o interculturales; examinar experiencias de etnoeducación y relación escuela-territorio; aportar elementos para comprender la convivencia y la mediación en contextos culturalmente diversos; o constituir referentes normativos fundamentales para la educación de comunidades afrocolombianas.

Se priorizaron artículos científicos, libros académicos y documentos normativos cuya autoría, año, título y procedencia editorial pudieran ser comprobados. También se conservaron obras clásicas anteriores al periodo reciente de publicación cuando resultaban indispensables para la fundamentación conceptual, como la pedagogía dialógica de Freire (1970). De esta manera, la actualidad documental se combinó con la relevancia teórica, evitando excluir referentes fundamentales únicamente por su antigüedad.

El corpus académico incluye investigaciones directamente relacionadas con la pedagogización de la oralidad, la memoria y las prácticas educativas afrocolombianas, así como estudios orientados a comprender la relación entre cultura, territorio e interculturalidad. Entre los aportes centrales se encuentran trabajos sobre comunidades negras del Caribe Seco colombiano, que permiten contextualizar la oralidad como práctica de afirmación cultural y producción de conocimiento (Villa & Villa, 2010), además de estudios sobre memoria colectiva, educación y territorialidad afrocolombiana (Oslender, 2003).

En el componente normativo se incorporaron la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 70 de 1993 y la Ley 115 de 1994, debido a que establecen principios relacionados con diversidad étnica y cultural, protección de la identidad de las comunidades negras y etnoeducación. Estos documentos no se analizaron como evidencia empírica sobre los efectos de la oralidad, sino como referentes jurídicos que permiten valorar la correspondencia entre las propuestas pedagógicas examinadas y el marco educativo colombiano.

Se excluyeron referencias cuya existencia, autoría o información bibliográfica no pudo comprobarse suficientemente, así como documentos que presentaban una relación indirecta con el objeto de estudio o que atribuían efectos pedagógicos sin sustento identificable. También se evitó utilizar como evidencia central los manuales de convivencia mencionados en el manuscrito original, debido a que no se dispone de copias verificables que permitan realizar un análisis documental directo. Estos criterios fortalecen la trazabilidad del corpus y reducen el riesgo de fundamentar las interpretaciones en fuentes cuya procedencia no pueda ser comprobada.

4.2.3 Procedimiento de análisis y criterios de rigor

El análisis de la información se desarrolló mediante un proceso de lectura, organización, comparación e interpretación de las fuentes seleccionadas. Para ello, los documentos se registraron en una matriz de análisis de contenido que permitió sistematizar información relacionada con autoría, año, tipo de fuente, concepción de oralidad, enfoque pedagógico, relación con la convivencia escolar, vínculo con la etnoeducación y aportes para la comprensión del contexto rural. Esta organización facilitó la comparación entre documentos y la identificación de patrones recurrentes dentro del corpus.

A partir de esta sistematización se construyeron categorías analíticas vinculadas con el problema de investigación. Las principales fueron: invisibilización pedagógica de la oralidad, referida a la subordinación o ausencia de saberes comunitarios dentro de las prácticas escolares; oralidad como memoria y mediación, relacionada con su función en la transmisión cultural, la regulación de relaciones y el reconocimiento colectivo; y articulación pedagógica entre saber escolar y saber territorial, orientada a identificar propuestas que integran conocimientos académicos y comunitarios. Estas categorías permitieron organizar la interpretación sin reducir el análisis a una sucesión descriptiva de autores.

El procedimiento analítico combinó categorías definidas previamente a partir del objetivo del estudio con elementos emergentes identificados durante la lectura de las fuentes. Esta estrategia permitió conservar un marco de análisis coherente y, al mismo tiempo, incorporar tensiones o relaciones no previstas inicialmente. En particular, se prestó atención a las coincidencias y diferencias entre perspectivas de pedagogía crítica, interculturalidad, etnoeducación y estudios sobre oralidad afrocolombiana.

Para fortalecer la consistencia interpretativa se utilizó una triangulación teórica y documental, contrastando aportes provenientes de fuentes académicas, referentes conceptuales y documentos normativos. La triangulación no se empleó para demostrar efectos empíricos sobre la convivencia, sino para examinar la convergencia o divergencia entre distintas formas de comprender la oralidad, el territorio y la educación. De esta manera, las interpretaciones se construyeron a partir del contraste entre varias fuentes y no de una única posición teórica.

Como criterios de rigor se consideraron la credibilidad, mediante el uso de fuentes verificables y directamente relacionadas con el objeto de estudio; la consistencia, a través de la aplicación de categorías comunes al conjunto documental; y la trazabilidad, asegurando correspondencia entre las afirmaciones del análisis y las fuentes que las sustentan. Asimismo, se evitó atribuir a la revisión documental resultados causales o transformaciones observadas directamente en estudiantes, docentes o instituciones, dado que el estudio no incluyó trabajo de campo ni intervención educativa.

El análisis se orientó hacia una síntesis crítico-reflexiva que permitiera identificar tanto las tensiones entre escuela y territorio como las posibilidades pedagógicas asociadas con la incorporación de la oralidad afrocolombiana. Los resultados se presentan en categorías temáticas y posteriormente se discuten a la luz de la pedagogía crítica, la interculturalidad y la etnoeducación, manteniendo una distinción explícita entre evidencia documental, interpretación teórica y propuestas pedagógicas derivadas del estudio.

4.3. RESULTADOS

4.3.1 Invisibilización pedagógica y brecha escuela-territorio

La síntesis documental permite identificar una primera tensión asociada con la distancia entre los saberes comunitarios afrocolombianos y las formas de conocimiento privilegiadas por la escuela. En los estudios revisados, la oralidad aparece vinculada con memoria, identidad, transmisión cultural y relación con el territorio; sin embargo, su presencia en los espacios educativos puede quedar restringida a actividades ocasionales o expresiones culturales periféricas. Esta situación favorece una separación

entre las experiencias comunitarias de los estudiantes y los referentes legitimados dentro del currículo escolar.

Villa y Villa (2010), al estudiar la pedagogización de la oralidad en comunidades negras del Caribe Seco colombiano, permiten comprender que la palabra hablada participa en procesos de afirmación cultural y conservación de conocimientos colectivos. Desde esta perspectiva, reducir la oralidad a cuentos, celebraciones o manifestaciones folclóricas implica desconocer parte de su función social y educativa. Su valor no reside solamente en conservar expresiones tradicionales, sino también en mantener vínculos entre generaciones, territorio y memoria.

Esta tensión también puede interpretarse como una desigual valoración entre conocimientos escritos y saberes transmitidos oralmente. Meneses Copete (2014) plantea la necesidad de superar relaciones jerárquicas entre oralidad y escritura en los procesos de producción de conocimiento vinculados con la etnoeducación. En el ámbito escolar, esta jerarquización puede traducirse en prácticas que reconocen como legítimos principalmente los contenidos formalizados en textos, mientras los conocimientos familiares y comunitarios permanecen en posiciones secundarias.

Desde la pedagogía crítica, esta distancia entre escuela y territorio adquiere una dimensión pedagógica y política. Freire (1970) cuestiona los modelos educativos verticales que conciben al estudiante como receptor de conocimientos previamente definidos y propone, en cambio, una educación basada en diálogo, experiencia y problematización de la realidad. Aplicado al contexto afrocolombiano rural, este planteamiento sugiere que la pertinencia educativa aumenta cuando los saberes locales pueden entrar en diálogo con los conocimientos escolares, sin que uno de ellos sea tratado automáticamente como inferior.

La interculturalidad crítica permite profundizar esta interpretación. Walsh (2009) advierte que reconocer la diversidad no significa únicamente incorporar manifestaciones culturales visibles, sino cuestionar las relaciones de poder que determinan qué conocimientos son legitimados dentro de las instituciones educativas. Por ello, la brecha escuela-territorio no puede reducirse a una ausencia de contenidos afrocolombianos; también involucra las formas mediante las cuales determinadas memorias, lenguajes y experiencias comunitarias son reconocidas o desplazadas en la vida escolar.

La documentación analizada permite interpretar la invisibilización pedagógica de la oralidad como una tensión entre el conocimiento escolar formalizado y los sistemas locales de memoria y transmisión cultural. No se afirma que esta situación produzca automáticamente conflictos de convivencia; sin embargo, la literatura revisada permite interpretarla como una condición que puede debilitar el reconocimiento cultural y la articulación entre escuela, estudiantes y comunidad. Este hallazgo conduce al análisis del segundo eje temático: la oralidad como práctica de memoria y como posible recurso de mediación comunitaria.

4.3.2 Oralidad, memoria y mediación comunitaria

La segunda categoría temática muestra que la oralidad afrocolombiana cumple funciones que trascienden la transmisión de contenidos culturales. En las fuentes revisadas aparece vinculada con la preservación de la memoria colectiva, la afirmación identitaria, la circulación de conocimientos y la regulación de vínculos comunitarios. En este sentido, la palabra hablada puede actuar como un mecanismo mediante el cual se conservan experiencias históricas, se transmiten normas sociales y se fortalecen relaciones de pertenencia entre generaciones.

Oslender (2003) destaca que la tradición oral desempeña un papel central en la construcción de memoria colectiva y en la relación de las comunidades negras con sus territorios. Los relatos, testimonios y formas narrativas permiten conservar experiencias compartidas y dotar de sentido a procesos históricos y comunitarios. Esta función convierte la oralidad en una práctica activa de memoria y no únicamente en un registro del pasado.

En una línea similar, Villa y Villa (2010) muestran que la oralidad en comunidades negras del Caribe Seco colombiano participa en procesos de afirmación cultural. La palabra de mayores, sabedores y miembros de la comunidad contribuye a la transmisión de conocimientos y al fortalecimiento de referentes identitarios. Desde esta perspectiva, la oralidad puede entenderse como un espacio de aprendizaje intergeneracional en el que se articulan memoria, territorio y experiencia cotidiana.

La literatura también permite identificar un potencial mediador de la oralidad en contextos comunitarios. Al facilitar la escucha, el relato, la explicación de experiencias y la reconstrucción de situaciones conflictivas, la palabra puede contribuir a procesos de diálogo y reconocimiento entre los participantes. No obstante, el corpus revisado

no permite afirmar que estas prácticas constituyan por sí mismas un sistema formal de justicia restaurativa ni que produzcan automáticamente una reducción de conflictos escolares. Su aporte debe interpretarse como una posibilidad pedagógica y comunitaria que requiere adaptación institucional y contextual.

Esta dimensión resulta especialmente pertinente para la convivencia escolar. Si la escuela incorpora espacios de narración, escucha y participación vinculados con las prácticas culturales del territorio, puede fortalecer formas de reconocimiento mutuo y ampliar los mecanismos disponibles para abordar tensiones entre estudiantes. Desde la pedagogía crítica, esta posibilidad se relaciona con la centralidad del diálogo en la construcción de relaciones educativas menos verticales y más participativas (Freire, 1970).

La literatura revisada permite interpretar la oralidad afrocolombiana como una práctica de memoria, identidad y mediación con potencial pedagógico para la convivencia escolar. Su incorporación no debería reducirse a actividades aisladas de carácter cultural, sino vincularse con procesos sostenidos de escucha, participación y reconocimiento de saberes comunitarios. Este hallazgo conduce al tercer eje temático, centrado en la articulación entre oralidad, práctica pedagógica y convivencia escolar.

4.3.3 Articulación pedagógica y convivencia escolar

La tercera categoría temática evidencia que el potencial pedagógico de la oralidad afrocolombiana depende de su articulación efectiva con las prácticas escolares y no únicamente de su reconocimiento simbólico. La literatura revisada sugiere que incorporar saberes comunitarios al aula puede favorecer procesos de identificación cultural, participación y diálogo cuando estos contenidos se integran de manera transversal y contextualizada. En este sentido, la oralidad adquiere mayor valor pedagógico cuando se relaciona con experiencias de aprendizaje, actividades de mediación y procesos de reflexión sobre la vida comunitaria.

Los estudios sobre prácticas educativas afrocolombianas muestran que la tradición oral puede servir como puente entre conocimiento escolar y saber territorial. Moreno Moreno y Patiño Villada señalan que las prácticas educativas vinculadas con la memoria y los saberes ancestrales permiten fortalecer la relación entre identidad, aprendizaje y comunidad. De manera complementaria, experiencias pedagógicas como la analizada por Lázaro Correa (2018) muestran que la incorporación de literatura y

tradición oral afrocolombiana puede contribuir al reconocimiento de la diversidad cultural dentro de los procesos escolares.

Esta articulación también se relaciona con la interculturalidad crítica, en la medida en que no basta con introducir expresiones culturales aisladas dentro del currículo. Walsh (2009) plantea que una perspectiva intercultural transformadora exige cuestionar las relaciones de poder que determinan qué conocimientos son legitimados y cuáles permanecen subordinados. Por tanto, integrar la oralidad afrocolombiana implica reconocer su valor epistemológico y pedagógico, así como generar condiciones para que estudiantes, docentes y comunidades participen en la construcción de experiencias educativas vinculadas con el territorio.

En el ámbito de la convivencia escolar, la oralidad puede aportar espacios de escucha, narración, deliberación y reconocimiento de experiencias, especialmente cuando estos procesos se vinculan con prácticas de mediación y participación comunitaria. La evidencia documental revisada no permite afirmar que estas estrategias reduzcan directamente los conflictos escolares; sin embargo, sí permite sostener que pueden ampliar las formas institucionales de abordar tensiones, fortalecer la participación estudiantil y favorecer una convivencia más sensible a los códigos culturales de las comunidades.

La literatura reciente sobre oralidad afrocolombiana también refuerza la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que eviten la folclorización y promuevan la continuidad de saberes locales. Rodríguez Mosquera (2023) y Rodríguez Rodríguez y Arteaga Quintero (2025) destacan la utilidad educativa de la tradición oral para fortalecer procesos de identidad, memoria y reconocimiento cultural. Estos aportes permiten pensar la oralidad como un recurso transversal que puede relacionarse con áreas como lenguaje, ciencias sociales, ética y proyectos institucionales de convivencia.

Los hallazgos permiten interpretar que la articulación entre oralidad afrocolombiana, práctica pedagógica y convivencia escolar requiere una integración sostenida entre currículo, participación comunitaria y formación docente. La oralidad posee potencial para fortalecer vínculos entre escuela y territorio, pero su incorporación debe evitar usos ornamentales o esporádicos. Más que añadir contenidos culturales aislados, se requiere una pedagogía contextualizada que reconozca la palabra, la

memoria y los saberes comunitarios como componentes legítimos del proceso educativo.

4.4. DISCUSIÓN

La revisión documental permite sostener que la oralidad afrocolombiana posee un valor pedagógico que supera su consideración como expresión cultural complementaria. Su relevancia se relaciona con la capacidad de articular memoria, identidad, territorio y participación dentro de los procesos educativos. Villa y Villa (2010) muestran que la oralidad en comunidades negras del Caribe Seco colombiano participa en dinámicas de afirmación cultural, mientras Oslender (2003) evidencia su papel en la construcción de memoria colectiva y pertenencia territorial. Estos aportes permiten interpretar que la escuela rural puede fortalecer su pertinencia cuando reconoce la palabra comunitaria como parte legítima del proceso formativo.

Esta interpretación entra en tensión con modelos pedagógicos verticales que privilegian la transmisión unidireccional de contenidos y reducen el papel del estudiante a una posición receptiva. Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) cuestiona precisamente esa lógica y propone el diálogo como fundamento de una educación problematizadora. En el contexto del presente estudio, esta perspectiva permite considerar la oralidad como una mediación que puede favorecer relaciones educativas más participativas, especialmente cuando conecta los contenidos escolares con las experiencias y saberes construidos en el territorio.

La discusión también muestra que el reconocimiento de la oralidad requiere superar enfoques folclorizantes. La interculturalidad crítica advierte que la inclusión de expresiones culturales dentro de la escuela pierde capacidad transformadora cuando no modifica las relaciones de poder que jerarquizan los conocimientos (Walsh, 2009). Por ello, incorporar relatos, décimas, memorias o saberes comunitarios de manera ocasional no garantiza por sí mismo una educación intercultural. El reto consiste en otorgar a esos conocimientos un lugar real dentro del currículo, la mediación pedagógica y las dinámicas institucionales de participación.

En relación con la convivencia escolar, la literatura revisada permite plantear que la oralidad puede ampliar los recursos disponibles para la escucha, la deliberación y la

resolución dialogada de tensiones. Sin embargo, este potencial no debe confundirse con evidencia causal de reducción de conflictos. El estudio documental no demuestra que determinadas prácticas orales produzcan automáticamente mejoras en la convivencia; lo que sí permite identificar es una correspondencia conceptual entre oralidad, diálogo, reconocimiento cultural y formas de participación que pueden resultar pertinentes en contextos rurales afrocolombianos.

La etnoeducación constituye un marco especialmente relevante para esta articulación. La Constitución Política de 1991, la Ley 70 de 1993 y la Ley 115 de 1994 reconocen principios de diversidad cultural y educación vinculada con las particularidades de los grupos étnicos. No obstante, la distancia entre reconocimiento normativo e implementación pedagógica sigue siendo un punto crítico. La literatura examinada sugiere que la incorporación de saberes afrocolombianos requiere formación docente, participación comunitaria y procesos curriculares sostenidos para evitar que la diversidad quede reducida a actividades conmemorativas o contenidos aislados.

La discusión permite interpretar la oralidad afrocolombiana como un recurso epistemológico y pedagógico con potencial para fortalecer la relación entre escuela, comunidad y territorio. Su principal aporte no radica en reemplazar los saberes escolares formales, sino en generar espacios de articulación donde el conocimiento académico dialogue con memorias, experiencias y prácticas comunitarias. Desde esta perspectiva, una pedagogía contextualizada para la ruralidad de Valledupar requeriría integrar oralidad, interculturalidad crítica, etnoeducación y participación comunitaria para favorecer una convivencia escolar culturalmente más pertinente.

4.5. CONCLUSIONES

La revisión documental permite concluir que la oralidad afrocolombiana posee un valor pedagógico que trasciende su consideración como manifestación cultural complementaria. En las fuentes analizadas aparece vinculada con memoria colectiva, identidad, territorio, transmisión de saberes y formas comunitarias de participación, lo que permite reconocerla como un recurso pertinente para contextualizar los procesos educativos en zonas rurales afrocolombianas.

También se evidencia que una de las principales tensiones se encuentra en la distancia entre los saberes escolares formalizados y los conocimientos construidos y transmitidos en las comunidades. Cuando la oralidad se incorpora únicamente de manera ocasional o folclórica, se limita su capacidad para establecer vínculos más profundos entre escuela, territorio e identidad. En este sentido, la literatura revisada respalda la necesidad de avanzar hacia prácticas pedagógicas que reconozcan la palabra, la memoria y los saberes comunitarios como componentes legítimos del proceso formativo.

La pedagogía crítica y la interculturalidad ofrecen marcos conceptuales relevantes para esta transformación. El diálogo, la participación y el cuestionamiento de jerarquías entre formas de conocimiento permiten comprender la oralidad como una mediación pedagógica capaz de enriquecer la experiencia escolar. No obstante, este reconocimiento exige evitar una inclusión meramente decorativa de lo afrocolombiano y promover su integración en el currículo, las prácticas docentes y los espacios institucionales de participación.

En relación con la convivencia escolar, la revisión no permite afirmar que la oralidad reduzca de manera directa o automática los conflictos. Sin embargo, sí permite identificar su potencial para favorecer procesos de escucha, reconocimiento mutuo, participación y mediación, especialmente cuando se articula con prácticas pedagógicas contextualizadas. Esta distinción es fundamental para mantener coherencia con el carácter documental del estudio y evitar atribuir efectos empíricos que no fueron observados directamente.

El marco normativo colombiano ofrece condiciones favorables para este tipo de propuestas, dado que reconoce la diversidad étnica y cultural y respalda procesos de etnoeducación vinculados con las particularidades de los grupos étnicos. Aun así, la distancia entre reconocimiento legal e implementación pedagógica continúa siendo un desafío, especialmente en contextos rurales donde la incorporación de saberes comunitarios depende de formación docente, participación de las comunidades y decisiones curriculares sostenidas.

La oralidad afrocolombiana puede entenderse como un recurso epistemológico y pedagógico con potencial para fortalecer la relación entre escuela, comunidad y territorio en la ruralidad de Valledupar. Su incorporación requiere procesos

sistemáticos, no episódicos, que articulen memoria, identidad, interculturalidad crítica, etnoeducación y participación comunitaria. Desde esta perspectiva, una educación rural culturalmente pertinente puede contribuir a construir formas de convivencia más dialogantes, participativas y sensibles a los saberes y experiencias de las comunidades afrocolombianas.

4.6. REFERENCIAS

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw Hill.

Lázaro Correa, L. L. (2018). Interculturalidad, tradición oral, literatura afrocolombiana y educación primaria: Una experiencia pedagógica en la IED Ciudadela Educativa de Bosa. *Cambios y Permanencias, 9*(1), 953–974.

Meneses Copete, Y. A. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: Comunidades de "pensamiento oral", el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis, 10*, 119–133. https://doi.org/10.21676/23897856.1364

Moreno Moreno, J. A., & Patiño Villada, M. del P. (2014). Tradición oral afro y prácticas educativas en la vereda El Guamal, Supía (Caldas). *Textos y Sentidos, 9*, 147–174.

Oslender, U. (2003). Discursos ocultos de resistencia: Tradición oral y cultura política en comunidades negras de la costa pacífica colombiana. *Revista Colombiana de Antropología, 39*, 203–236. https://doi.org/10.22380/2539472X.1241

Rodríguez Mosquera, B. (2023). Aprendizaje de la historia afrocolombiana a través de la tradición oral en municipios de Colombia: Revisión de antecedentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(2), 3045–3056. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.815

Rodríguez Rodríguez, F. E., & Arteaga Quintero, M. (2025). Voces del Pacífico: Propuesta pedagógica para la conservación y revalorización de la oralidad afrocolombiana en Tuluá, Valle del Cauca. *Dialéctica, 1*(25). https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i25.3819

Villa, W., & Villa, E. (2010). La pedagogización de la oralidad en contexto de afirmación cultural de las comunidades negras del Caribe seco colombiano. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica, 12*, 69–89.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Coords.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*.

Congreso de Colombia. (1993). *Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Diario Oficial No. 41.013.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.

Declaración conflictos de interés

No existe conflicto de interés

Financiamiento

No se contó con financiamiento

Uso de inteligencia artificial

Uso de ChatGTP v5.5 para la mejora de coherencia en la redacción del texto de creación propia.

Declaración de responsabilidad autoral

Francia Elena Alvarez del Castillo: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Francia Elena Alvarez del Castillo.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-4-4
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.4.c29*

Capítulo 5

Mutualismo cultural educativo para la inclusión migrante en escuelas pluriculturales

Claudia Patricia Salazar Castaño [6]

Recibido: 16 Abr. 2026 | Aceptado: 20 Jul. 2026 | Publicado: 28 Ago. 2026

[6] University of Technology and Education, United States.

claudia.salazarc2025@uted.us https://orcid.org/0009-0005-4128-7567

RESUMEN

La creciente diversidad cultural asociada con las trayectorias migratorias plantea desafíos que trascienden el acceso formal a la escuela y cuestionan la persistencia de estructuras educativas de orientación monocultural. Este ensayo analiza críticamente las limitaciones de dichos marcos frente a la inclusión de estudiantes migrantes y propone el mutualismo cultural educativo como horizonte pedagógico para fortalecer el reconocimiento, la reciprocidad, la participación y la transformación institucional. A partir del contraste de literatura sobre interculturalidad crítica, otredad, convivencia, agonismo e inclusión educativa, se sostiene que la presencia de estudiantes culturalmente diversos no garantiza por sí misma experiencias de pertenencia ni relaciones equitativas. La inclusión requiere revisar currículos, lenguajes, prácticas docentes, formas de convivencia y mecanismos de participación que pueden reproducir dinámicas de adaptación unilateral. El mutualismo cultural educativo se plantea como una categoría conceptual que articula reconocimiento de trayectorias y saberes, reciprocidad entre los actores escolares, participación efectiva de estudiantes y familias, y transformación de las condiciones institucionales. Asimismo, se propone comprender el conflicto como una posibilidad de aprendizaje democrático y no únicamente como una alteración del orden. El ensayo concluye que una escuela pluricultural requiere transformarse a partir de la diversidad y no limitarse a integrarla en su estructura pedagógica.

Palabras clave: mutualismo cultural educativo; inclusión migrante; interculturalidad crítica; otredad; educación pluricultural.

5.1. INTRODUCCIÓN

La movilidad humana moldea la composición social y cultural de las escuelas contemporáneas. En América Latina, las aulas reúnen cada vez con mayor frecuencia estudiantes cuyas trayectorias familiares, lenguajes, memorias y referentes culturales se han configurado en contextos distintos a los de las comunidades educativas que los reciben. Esta pluralidad obliga a revisar una idea de escuela construida históricamente sobre supuestos de relativa homogeneidad y pone en discusión la capacidad de las instituciones para reconocer la diferencia sin convertirla en una condición de subordinación. Desde esta perspectiva, la diversidad migrante no constituye únicamente un desafío administrativo relacionado con el acceso o la permanencia, sino una cuestión pedagógica que interpela las formas de enseñar, convivir, participar y construir pertenencia (Villalta, 2016; Candau & Ivenicki, 2024; Clavijo Cáceres & Yáñez Meza, 2025).

La presencia física del estudiante migrante en el aula tampoco garantiza por sí misma una experiencia educativa inclusiva. Una escuela puede admitir la diversidad y, al mismo tiempo, conservar currículos, lenguajes y relaciones sustentados en parámetros culturales dominantes. En esas circunstancias, la integración formal puede coexistir con procesos menos visibles de silenciamiento, estigmatización o adaptación unilateral, mediante los cuales determinadas formas de hablar, recordar, aprender o participar adquieren menor legitimidad dentro de la vida escolar. Estudios sobre migración y educación en América Latina han mostrado precisamente la persistencia de discursos y prácticas que reconocen la diversidad en el plano institucional, pero mantienen expectativas asimilacionistas en la experiencia cotidiana de los estudiantes migrantes (Stang-Alva et al., 2021; Cortés Saavedra, 2022; Carvajal Ruiz et al., 2025).

Esta tensión obliga a cuestionar el significado mismo de inclusión. Incluir no debería equivaler a incorporar al otro dentro de una estructura que permanece intacta, sino a revisar las condiciones mediante las cuales esa estructura determina quién puede sentirse reconocido, participar legítimamente y formar parte de la comunidad educativa. La interculturalidad crítica ofrece una perspectiva especialmente relevante para este propósito, porque desplaza la discusión desde la celebración superficial de la diversidad hacia el examen de las relaciones de poder que jerarquizan saberes, identidades y modos de existencia. Desde esta mirada, la diferencia cultural deja de ser

un elemento periférico que debe administrarse y pasa a constituirse en una posibilidad para transformar la experiencia educativa y las relaciones que la sostienen (Walsh, 2005, 2007; Oviedo-Gómez & Jaramillo-Cárdenas, 2023).

El problema adquiere una dimensión adicional cuando la convivencia escolar se entiende únicamente como ausencia de conflicto. En contextos culturalmente diversos, el desacuerdo, las tensiones identitarias y las disputas por el reconocimiento forman parte de la interacción social y no pueden eliminarse mediante normas homogéneas o estrategias de pacificación superficial. La perspectiva agonística permite comprender que una convivencia democrática no depende de suprimir las diferencias, sino de crear condiciones para que puedan expresarse y tramitarse sin convertir al otro en enemigo. Trasladado al campo educativo, este enfoque abre la posibilidad de concebir la escuela como un espacio donde el conflicto puede transformarse en aprendizaje, deliberación y reconocimiento recíproco (Koutsouris et al., 2022; Tryggvason, 2025).

En este escenario surge el mutualismo cultural educativo como una propuesta conceptual orientada a superar las limitaciones de una inclusión basada en la adaptación unilateral. Se entiende aquí como una relación pedagógica de reciprocidad mediante la cual estudiantes, docentes, familias y comunidades participan en la construcción de condiciones de reconocimiento, intercambio y pertenencia sin que una cultura deba diluirse para ser aceptada por otra. Su sentido no radica en idealizar una convivencia armónica, sino en promover relaciones escolares sustentadas en cuatro dimensiones articuladas: reconocimiento, reciprocidad, participación y transformación institucional. Esta perspectiva permite vincular la interculturalidad crítica con la formación docente, la flexibilización curricular, la convivencia dialógica y la articulación entre escuela, familia y comunidad.

Este capítulo tiene como objetivo analizar críticamente las limitaciones de las estructuras escolares monoculturales frente a la inclusión de estudiantes con trayectorias migratorias y fundamentar el mutualismo cultural educativo como una propuesta pedagógica orientada al reconocimiento, la reciprocidad y la participación en escuelas pluriculturales. A partir del contraste de literatura sobre interculturalidad crítica, otredad, migración, convivencia y participación educativa, se sostiene que la inclusión adquiere un sentido más profundo cuando la escuela no se limita a recibir la diversidad, sino que se dispone a transformarse a partir de ella. Desde esta premisa,

el desarrollo del capítulo examina la relación entre escuela monocultural y otredad migrante, la interculturalidad crítica y la convivencia pluricultural, la fundamentación del mutualismo cultural educativo y sus implicaciones para la práctica escolar.

5.2. DESARROLLO

5.2.1 La escuela monocultural frente a la otredad migrante

La incorporación de estudiantes con trayectorias migratorias a los sistemas escolares ha ampliado la diversidad cultural de las aulas, pero no siempre ha producido una transformación equivalente en las estructuras que organizan la experiencia educativa. En muchos contextos, la escuela continúa funcionando desde referentes culturales relativamente homogéneos, expresados en el currículo, las normas de convivencia, los usos del lenguaje, las expectativas sobre el comportamiento y las formas legítimas de participación. Cuando estos marcos se presentan como neutrales o universales, la diferencia cultural puede quedar reducida a una característica individual del estudiante, en lugar de ser reconocida como una condición que interpela a la institución en su conjunto (Walsh, 2005, 2007; Stang-Alva et al., 2021).

Desde esta lógica, la inclusión puede convertirse en un proceso de adaptación unilateral. El estudiante migrante es admitido en la escuela, pero la responsabilidad de integrarse recae principalmente sobre él: debe aprender rápidamente los códigos institucionales, adecuarse a determinadas formas de comunicación y comprender prácticas escolares que fueron construidas sin su participación. La dificultad no reside necesariamente en la existencia de normas comunes, sino en que estas pueden operar como parámetros culturales incuestionados. De este modo, la integración administrativa puede coexistir con experiencias de distancia, extrañamiento o escasa pertenencia, especialmente cuando los saberes, memorias y referentes culturales del estudiante encuentran pocos espacios de reconocimiento dentro de la vida escolar (Cortés Saavedra, 2022; Carvajal Ruiz et al., 2025).

La noción de otredad migrante permite examinar esta tensión con mayor profundidad. La condición de “otro” no deriva únicamente del hecho de haber nacido en otro país o de poseer una trayectoria migratoria, sino de las relaciones mediante las cuales ciertas diferencias son nombradas, interpretadas y jerarquizadas. La escuela

puede contribuir involuntariamente a este proceso cuando identifica al estudiante principalmente a partir de su nacionalidad, acento, situación migratoria o supuestas carencias académicas, convirtiendo características de su trayectoria en marcadores permanentes de diferencia. En estos casos, la diversidad deja de ser una relación entre sujetos y se transforma en una clasificación que separa a quienes encajan en la norma escolar de quienes deben demostrar continuamente su capacidad de adaptación (Cortés Saavedra, 2022; Stang-Alva et al., 2021).

Esta forma de construcción de la otredad también puede manifestarse mediante prácticas aparentemente favorables a la diversidad. La celebración ocasional de comidas, bailes, vestimentas o fechas representativas de distintos países puede aumentar la visibilidad cultural, pero resulta insuficiente cuando no modifica las relaciones cotidianas de participación, autoridad y producción del conocimiento. Una escuela puede reconocer simbólicamente la diversidad y seguir funcionando desde una estructura monocultural. La interculturalidad crítica advierte precisamente sobre este riesgo: convertir la diferencia en un elemento decorativo sin cuestionar las jerarquías que determinan cuáles saberes son enseñados, cuáles voces son escuchadas y quiénes participan en las decisiones escolares (Walsh, 2007; Candau & Ivenicki, 2024).

El problema, por tanto, no consiste en atribuir a la escuela una intención explícita de excluir, sino en reconocer que determinadas prácticas institucionales pueden producir exclusión aun cuando se desarrollen bajo discursos de inclusión. Las barreras pueden aparecer en expectativas académicas diferenciadas, formas de comunicación con las familias, escasa representación cultural en los contenidos escolares o limitada participación de los estudiantes migrantes en espacios de decisión. Diversas investigaciones recientes sobre inclusión migrante en América Latina señalan que la respuesta institucional depende, en buena medida, de la capacidad de las comunidades educativas para desplazar la mirada desde la adaptación individual hacia la transformación de sus propias prácticas y condiciones de participación (Lizama-Zamora & Cuéllar Becerra, 2025; Clavijo Cáceres & Yáñez Meza, 2025).

Superar la lógica monocultural exige, entonces, modificar la pregunta con la que la escuela enfrenta la diversidad. En lugar de preguntarse únicamente cómo lograr que el estudiante migrante se adapte a una estructura ya establecida, resulta necesario interrogar qué aspectos de esa estructura deberían transformarse para que distintas

trayectorias culturales puedan ser reconocidas y participar en condiciones de mayor reciprocidad. Este desplazamiento abre el camino hacia una concepción de inclusión que no busca borrar la diferencia ni fijarla como identidad permanente, sino convertirla en una oportunidad de encuentro, negociación y aprendizaje compartido. Desde esta tensión entre adaptación y transformación se hace necesario avanzar hacia la interculturalidad crítica y hacia formas de convivencia capaces de reconocer el desacuerdo sin convertir la diversidad en una frontera entre quienes pertenecen y quienes son considerados ajenos.

5.2.2 Interculturalidad crítica y convivencia en la escuela pluricultural

Reconocer los límites de la escuela monocultural conduce necesariamente a revisar la manera en que se comprende la interculturalidad. No basta con que distintas culturas compartan un mismo espacio escolar ni con que la institución declare principios de respeto hacia la diversidad. La coexistencia puede mantenerse sin alterar las relaciones que jerarquizan saberes, lenguajes y formas de participación. Por ello, la interculturalidad crítica se distancia de una visión meramente celebratoria de la diversidad y propone examinar las condiciones históricas y educativas que determinan qué conocimientos son legitimados, qué identidades adquieren mayor reconocimiento y cuáles permanecen en posiciones subordinadas (Walsh, 2005, 2007; Candau & Ivenicki, 2024).

Desde esta perspectiva, la escuela pluricultural no debería entenderse únicamente como aquella en la que confluyen estudiantes de diferentes procedencias, sino como un espacio capaz de construir relaciones pedagógicas entre sujetos culturalmente diversos. Esto implica que la diversidad deje de ser considerada una característica de determinados grupos y se convierta en una condición transversal de la experiencia educativa. La interculturalidad adquiere entonces un carácter relacional: no se trata solo de conocer al otro, sino de revisar las propias formas de enseñar, interpretar y participar a partir del encuentro con perspectivas distintas. Las experiencias de educación intercultural muestran que esta transformación requiere cuestionar prácticas escolares naturalizadas y generar oportunidades para que diferentes saberes puedan entrar en diálogo sin ser absorbidos por una única referencia cultural (Villalta, 2016; Oviedo-Gómez & Jaramillo-Cárdenas, 2023).

Esta mirada también modifica el modo de comprender la convivencia. En una escuela pluricultural, convivir no significa alcanzar una armonía permanente ni evitar cualquier forma de desacuerdo. Las diferencias culturales, las interpretaciones sobre la identidad, las normas escolares y las formas de participación pueden producir tensiones legítimas. El problema no es la existencia del conflicto, sino la manera en que la institución lo reconoce y lo tramita. Cuando el desacuerdo se interpreta únicamente como una alteración del orden, existe el riesgo de que las voces minoritarias sean silenciadas en nombre de una convivencia aparentemente neutral.

La perspectiva agonística ofrece una contribución relevante en este punto. En lugar de imaginar una comunidad educativa libre de conflicto, plantea la posibilidad de transformar el antagonismo en una relación donde quienes discrepan puedan reconocerse como interlocutores legítimos. En educación, esta idea permite entender el aula y la escuela como espacios en los que el desacuerdo puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje democrático, siempre que existan condiciones para argumentar, escuchar y disputar significados sin descalificar la humanidad o la pertenencia del otro (Koutsouris et al., 2022; Tryggvason, 2025).

Articular interculturalidad crítica y agonismo supone, por tanto, superar dos extremos igualmente problemáticos. El primero consiste en asimilar la diferencia hasta volverla invisible; el segundo, en romantizarla como si toda interacción intercultural estuviera libre de tensiones. Una convivencia pluricultural exige reconocer que las relaciones entre grupos pueden estar atravesadas por desigualdades, prejuicios y disputas por el reconocimiento. Precisamente por ello, la participación de estudiantes y familias migrantes no debería limitarse a actividades representativas, sino extenderse a espacios donde puedan incidir en las formas de convivencia, en los contenidos escolares y en las decisiones que afectan su experiencia educativa (Stang-Alva et al., 2021; Clavijo Cáceres & Yáñez Meza, 2025).

Así, la interculturalidad crítica permite avanzar desde la tolerancia hacia el reconocimiento, mientras que el enfoque agonístico aporta una comprensión de la convivencia capaz de incorporar el desacuerdo sin convertirlo en exclusión. Ambas perspectivas coinciden en que la transformación escolar requiere relaciones más horizontales, espacios reales de participación y capacidad institucional para cuestionar sus propios marcos culturales. Sin embargo, el reconocimiento y el diálogo, por sí solos,

no resultan suficientes si la reciprocidad continúa siendo desigual. Esta necesidad de construir relaciones donde los distintos actores no solo sean escuchados, sino que puedan influir mutuamente en la vida escolar, constituye el punto de partida para fundamentar el mutualismo cultural educativo como propuesta pedagógica.

5.2.3 Mutualismo cultural educativo: reconocimiento, reciprocidad, participación y transformación institucional

Si la inclusión migrante exige algo más que acceso, adaptación y coexistencia, resulta necesario avanzar hacia un marco capaz de explicar cómo puede transformarse la relación entre quienes participan en la vida escolar. En este ensayo se propone el mutualismo cultural educativo como una categoría conceptual orientada a superar las relaciones unidireccionales de integración. Su punto de partida es que la inclusión no debería exigir que el estudiante migrante abandone o reduzca sus referentes culturales para ajustarse a una estructura ya definida, sino favorecer relaciones en las que la diversidad tenga capacidad real de incidir en las formas de enseñar, convivir y participar. Esta propuesta dialoga con la interculturalidad crítica, pero desplaza el énfasis hacia la reciprocidad como principio organizador de la experiencia educativa (Walsh, 2005, 2007; Candau & Ivenicki, 2024).

Desde esta perspectiva, el mutualismo cultural educativo puede entenderse como una relación pedagógica de reciprocidad intercultural mediante la cual estudiantes, docentes, familias y comunidades participan en la construcción compartida de condiciones de reconocimiento, pertenencia y producción de saber, sin que una cultura deba subordinarse o asimilarse a otra. La formulación se plantea aquí como una construcción conceptual propia del ensayo y no como una categoría previamente consolidada en la literatura. Su propósito no es sustituir nociones como interculturalidad, inclusión o reconocimiento, sino articularlas en una propuesta que permita pensar la transformación de las relaciones escolares desde una lógica de reciprocidad. El carácter mutualista tampoco supone ausencia de tensiones; por el contrario, reconoce que la convivencia entre diferencias requiere negociación, escucha y disposición para revisar posiciones previamente establecidas.

El reconocimiento constituye una primera dimensión de esta propuesta. Reconocer al estudiante migrante no significa limitarse a aceptar su presencia ni reducirlo a una identidad fija definida por su origen nacional. Supone admitir que sus

saberes, memorias, lenguajes y experiencias forman parte legítima de la comunidad educativa y pueden contribuir a la construcción de conocimiento y convivencia. Esta perspectiva busca evitar que la diferencia sea convertida en déficit o exotismo y plantea que la pertenencia escolar se fortalece cuando los sujetos encuentran espacios para expresarse sin necesidad de ocultar aspectos significativos de su identidad (Cortés Saavedra, 2022; Stang-Alva et al., 2021).

La reciprocidad introduce un segundo desplazamiento. En los modelos de integración unilateral, el cambio se espera principalmente del estudiante recién llegado; en una relación mutualista, la transformación también compromete a docentes, compañeros, familias y estructuras institucionales. Esto supone que el encuentro intercultural pueda modificar prácticas, contenidos, formas de comunicación y criterios de participación. La reciprocidad no implica intercambios perfectamente simétricos, pues las relaciones escolares están atravesadas por diferencias de autoridad y poder, pero sí requiere que esas asimetrías sean reconocidas, cuestionadas y susceptibles de revisión. Desde la interculturalidad crítica, esta apertura resulta fundamental para evitar que el diálogo reproduzca jerarquías previamente establecidas bajo una apariencia de inclusión (Walsh, 2007; Candau & Ivenicki, 2024).

La tercera dimensión es la participación, entendida no solo como presencia en actividades escolares, sino como posibilidad efectiva de intervenir en asuntos que afectan la experiencia educativa. Una inclusión basada en reciprocidad requiere que estudiantes y familias migrantes puedan aportar perspectivas, formular necesidades, participar en decisiones y contribuir a la construcción de acuerdos. Diversas investigaciones recientes sobre inclusión migrante destacan precisamente la importancia de ampliar los espacios de participación y fortalecer las relaciones entre escuela, familias y comunidad para evitar que la diversidad sea administrada exclusivamente mediante decisiones institucionales verticales (Lizama-Zamora & Cuéllar Becerra, 2025; Rodríguez Bustamante, 2024).

Estas dimensiones convergen en una cuarta: la transformación institucional. El mutualismo cultural educativo pierde alcance si el reconocimiento, la reciprocidad y la participación quedan reducidos a iniciativas aisladas o a la disposición individual de algunos docentes. Para adquirir sentido pedagógico, la propuesta debe proyectarse sobre el currículo, la convivencia, la formación docente, los lenguajes institucionales y

los mecanismos de participación escolar. En este sentido, el mutualismo cultural educativo no se presenta como una técnica específica ni como un modelo cerrado, sino como un horizonte pedagógico desde el cual examinar si las prácticas escolares permiten que la diversidad incida realmente en la vida institucional. Esta proyección conduce al siguiente eje del ensayo: las posibilidades de traducir una propuesta conceptual de reciprocidad cultural en orientaciones concretas para la transformación de la práctica escolar.

5.2.4 De la propuesta conceptual a la transformación de la práctica escolar

Una propuesta pedagógica adquiere sentido cuando puede orientar decisiones y prácticas concretas sin reducirse a una fórmula rígida. Desde esta perspectiva, el mutualismo cultural educativo no pretende ofrecer un repertorio cerrado de actividades, sino un criterio para revisar cómo la escuela responde a la diversidad migrante en su vida cotidiana. Su proyección hacia la práctica supone preguntarse si las prácticas institucionales favorecen realmente el reconocimiento, la reciprocidad y la participación o si, por el contrario, continúan reproduciendo formas de adaptación unilateral. Esta mirada desplaza la atención desde acciones aisladas hacia las condiciones que hacen posible una inclusión más profunda y sostenida.

La formación docente constituye uno de los primeros ámbitos de transformación. Trabajar en contextos pluriculturales exige algo más que buena disposición hacia la diversidad; requiere herramientas para interpretar diferencias culturales sin convertirlas en estereotipos, reconocer posibles sesgos en las propias prácticas y gestionar situaciones de tensión desde una perspectiva dialógica. La preparación intercultural del profesorado resulta especialmente relevante cuando el aula reúne trayectorias migratorias diversas, porque la manera en que el docente nombra escucha y legitima esas diferencias puede incidir en las posibilidades de participación y pertenencia de los estudiantes (Camacho Herrera et al., 2024; Oviedo-Gómez & Jaramillo-Cárdenas, 2023).

El currículo constituye un segundo espacio decisivo. Una escuela puede declararse inclusiva y, al mismo tiempo, mantener contenidos, ejemplos y referencias culturales que representan de manera limitada la diversidad presente en sus aulas. Desde el mutualismo cultural educativo, la flexibilización curricular no consiste en incorporar de manera ocasional contenidos sobre otras culturas, sino en abrir

posibilidades para que distintas memorias, experiencias y saberes dialoguen con los conocimientos escolares. Este enfoque busca evitar tanto la invisibilización como la folklorización de la diferencia, favoreciendo una construcción curricular en la que la diversidad tenga presencia significativa y no meramente decorativa (Walsh, 2007; Candau & Ivenicki, 2024).

La convivencia escolar también requiere ser reinterpretada desde esta lógica. Si el desacuerdo forma parte inevitable de la vida colectiva, las respuestas educativas no deberían orientarse exclusivamente a eliminarlo, sino a generar mecanismos para tramitarlo sin exclusión. Esto implica fortalecer espacios de diálogo, mediación, escucha y construcción compartida de acuerdos, especialmente cuando las tensiones están vinculadas con identidad, procedencia, lenguaje o pertenencia cultural. La perspectiva agonística aporta aquí una orientación útil: el conflicto puede adquirir valor pedagógico cuando quienes participan en él conservan la posibilidad de reconocerse como interlocutores legítimos y de revisar sus propias posiciones (Koutsouris et al., 2022; Tryggvason, 2025).

La relación entre escuela, familia y comunidad constituye otro componente fundamental. Las familias migrantes no deberían ser convocadas únicamente para recibir información o resolver dificultades administrativas, sino reconocidas como portadoras de experiencias y conocimientos relevantes para la vida escolar. Ampliar su participación puede contribuir a comprender mejor las trayectorias de los estudiantes, reducir interpretaciones deficitarias y construir respuestas educativas más contextualizadas. Del mismo modo, la articulación con actores comunitarios puede fortalecer redes de apoyo y favorecer formas de pertenencia que trasciendan los límites del aula (Rodríguez Bustamante, 2024; Lizama-Zamora & Cuéllar Becerra, 2025).

Traducir el mutualismo cultural educativo a la práctica implica, en síntesis, revisar de manera articulada la formación docente, el currículo, la convivencia y la participación de las familias y comunidades. Ninguno de estos ámbitos puede transformar por sí solo la experiencia escolar si los demás permanecen intactos. Por ello, la propuesta no debe entenderse como una estrategia adicional que se incorpora a una estructura existente, sino como un horizonte para examinar críticamente las relaciones que sostienen la inclusión. Su alcance reside precisamente en desplazar la pregunta desde cómo integrar

al estudiante migrante hacia cómo construir una escuela capaz de transformarse a partir de la diversidad que la constituye.

5.3. CONCLUSIONES

La inclusión de estudiantes con trayectorias migratorias no puede reducirse al acceso formal a la escuela ni a su capacidad de adaptación a estructuras previamente establecidas. El análisis desarrollado permite sostener que una institución puede declararse inclusiva y, al mismo tiempo, conservar prácticas, lenguajes, currículos y formas de participación sustentados en referentes monoculturales. Cuando esto ocurre, la diferencia cultural puede ser tolerada sin llegar a convertirse en una dimensión legítima de la experiencia educativa. Por ello, la inclusión exige interrogar no solo la situación del estudiante migrante, sino también las condiciones institucionales que determinan quién puede ser reconocido, participar y construir pertenencia.

La interculturalidad crítica permite comprender que el problema no reside únicamente en la coexistencia de culturas diferentes, sino en las relaciones de poder mediante las cuales ciertos saberes, identidades y modos de participación adquieren mayor legitimidad que otros. A esta perspectiva se suma el enfoque agonístico, que contribuye a reconocer el conflicto y el desacuerdo como componentes inevitables de una convivencia democrática. Desde esta articulación, una escuela pluricultural no debería aspirar a borrar las diferencias, sino a construir condiciones para que puedan expresarse, negociarse y formar parte de la vida común sin derivar en subordinación o exclusión.

En este marco, el mutualismo cultural educativo se propone como una categoría conceptual orientada a desplazar la inclusión desde una lógica de adaptación unilateral hacia una relación de reciprocidad intercultural. Su aporte se estructura en cuatro dimensiones interrelacionadas: reconocimiento, reciprocidad, participación y transformación institucional. El reconocimiento legitima las trayectorias y saberes de los sujetos; la reciprocidad plantea que el cambio no puede exigirse únicamente a quienes llegan; la participación amplía la capacidad de estudiantes y familias para intervenir en la vida escolar; y la transformación institucional proyecta estos principios

sobre el currículo, la convivencia, la formación docente y los mecanismos de participación.

El carácter mutualista de esta propuesta no supone relaciones completamente simétricas ni una convivencia libre de tensiones. Por el contrario, parte del reconocimiento de que la escuela está atravesada por diferencias de autoridad, experiencias, identidades y posiciones de poder. Su propósito consiste en crear condiciones para que esas asimetrías puedan ser reconocidas y revisadas, evitando que la inclusión se convierta en una forma más sofisticada de asimilación. En este sentido, el mutualismo cultural educativo debe entenderse como un horizonte pedagógico abierto y no como un modelo prescriptivo o una técnica aplicable de manera uniforme.

La transformación de la práctica escolar requiere, por tanto, intervenir de manera articulada en la formación docente, el currículo, la convivencia y la relación entre escuela, familia y comunidad. Más que añadir actividades aisladas asociadas con la diversidad cultural, se trata de revisar las condiciones cotidianas mediante las cuales se construyen el reconocimiento, la participación y la pertenencia. Desde esta perspectiva, la diversidad adquiere sentido pedagógico cuando puede incidir en la organización de la experiencia educativa y no queda restringida a acciones ocasionales o simbólicas.

El principal planteamiento de este ensayo es que la inclusión migrante adquiere mayor profundidad cuando la pregunta deja de ser cómo adaptar al estudiante a la escuela y pasa a ser cómo construir una escuela capaz de transformarse a partir de la diversidad que la constituye. El mutualismo cultural educativo ofrece una vía conceptual para pensar ese desplazamiento y abre una agenda de investigación orientada a explorar empíricamente su pertinencia, sus dimensiones y las condiciones necesarias para su implementación en contextos escolares concretos.

5.4. REFERENCIAS

Camacho Herrera, O. E., Hidalgo Merino, M. E., Reasco Cortez, M. E., & Peñaloza Camacho, K. I. (2024). Cultura y educación en contextos multiculturales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(6), 1860–1869. https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3127

Candau, V. M. F., & Ivenicki, A. (2024). A pesquisa multi/intercultural na educação: Possibilidades de articulação a processos educativos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 32*(122), e0244311. https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204311

Carvajal Ruiz, S. C., López y López Arturo, K. L., Tabares Díaz, Y. A., & Dorado Martínez, Á. D. (2025). Inclusión educativa escolar en migrantes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Ánfora, 32*(59), 267–294. https://doi.org/10.30854/anf.v32.n59.2025.1145

Clavijo Cáceres, D. G., & Yáñez Meza, D. A. (2025). Educación y migración como ejes para la integración y el desarrollo. *Revista Logos Ciencia & Tecnología, 17*(2), 118–140. https://doi.org/10.22335/rlct.v17i2.2125

Cortés Saavedra, A. (2022). Migrant children in a Chilean school: Habitus, discourses and otherness. *Journal of Sociology, 58*(3), 342–358. https://doi.org/10.1177/14407833211071144

Koutsouris, G., Stentiford, L., Benham-Clarke, S., & Hall, D. (2022). Agonism in education: A systematic scoping review and discussion of its educational potential. *Educational Review, 74*(5), 1029–1054. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1889983

Lizama-Zamora, C., & Cuéllar Becerra, C. (2025). ¿Qué hacen los directivos escolares para incluir a los estudiantes migrantes en Latinoamérica? Una revisión sistemática. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 62*(1), 1–12. https://doi.org/10.7764/PEL.62.1.2025.2

Oviedo-Gómez, H., & Jaramillo-Cárdenas, C. (2023). Critical intercultural pedagogical experiences: The case of two public schools in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal, 25*(2), 74–90. https://doi.org/10.14483/22487085.20616

Rodríguez Bustamante, A. (2024). Aportaciones educacionales del vínculo familia-escuela: Una propuesta reflexiva documental. *Poiésis*, (46), 23–32. https://doi.org/10.21501/16920945.4867

Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 14*, 1–32. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm

Tryggvason, Á. (2025). Agonistic teaching: Four principles. *Journal of Curriculum and Pedagogy, 22*(2), 279–299. https://doi.org/10.1080/15505170.2023.2284694

Villalta, M. A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas, 15*(1), 130–143. https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1-FULLTEXT-605

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

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

Declaración conflictos de interés
Ninguno.

Financiamiento
Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Claudia Patricia Salazar Castaño: Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Claudia Patricia Salazar Castaño.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-4-4
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.4.c30*

Capítulo 6

Gestión escolar y convivencia educativa en América Latina: una revisión documental crítica con énfasis en contextos rurales

José Manuel González Acosta [7]

Recibido: 16 Abr. 2026 | Aceptado: 20 Jul. 2026 | Publicado: 28 Ago. 2026

[7] University of Technology and Education, United States.

iesjobe.enrique@gmail.com https://orcid.org/0009-0003-1179-4328

RESUMEN

La gestión escolar constituye un componente central para comprender el funcionamiento de las instituciones educativas, especialmente cuando se analiza su relación con la convivencia y las particularidades territoriales. Este artículo examina críticamente la producción académica reciente sobre gestión escolar y convivencia educativa en América Latina, con énfasis en contextos rurales. Se desarrolló una revisión documental integrativa, de enfoque cualitativo, a partir de un corpus final de 23 estudios publicados entre 2020 y 2025. El análisis temático-categorial permitió identificar tendencias vinculadas con liderazgo directivo, organización institucional, calidad educativa, participación comunitaria, convivencia escolar y ruralidad. Los resultados muestran una presencia más consistente de estudios centrados en gestión, liderazgo y calidad, mientras que la convivencia y la participación comunitaria aparecen con menor articulación dentro de los modelos de gestión. Asimismo, la literatura rural evidencia tensiones entre modelos estandarizados y necesidades de contextualización asociadas con multigradualidad, dispersión territorial y vínculos comunitarios. Se concluye que la gestión escolar requiere ser comprendida como una práctica pedagógica, relacional y territorialmente situada, capaz de integrar organización, liderazgo, convivencia y participación. Esta perspectiva permite superar enfoques fragmentados y orientar futuras investigaciones hacia modelos de gestión más integrales, contextualizados y sensibles a las diversas realidades rurales de la región latinoamericana.

Palabras clave: gestión escolar; convivencia escolar; educación rural; liderazgo educativo; participación comunitaria.

6.1. INTRODUCCIÓN

La gestión escolar es una dimensión decisiva para comprender el funcionamiento de las instituciones educativas, en tanto articula procesos de organización, liderazgo, planificación, acompañamiento pedagógico y toma de decisiones. Sin embargo, su análisis resulta incompleto cuando se restringe a componentes administrativos o al cumplimiento de metas institucionales. La escuela es también un espacio de relaciones, participación, conflicto y construcción de vínculos, por lo que las decisiones de gestión pueden incidir en las condiciones bajo las cuales se configura la convivencia escolar. Esta relación adquiere especial relevancia en América Latina, donde las desigualdades sociales y territoriales obligan a considerar la gestión desde perspectivas más amplias y contextualizadas.

La convivencia escolar, por su parte, no puede reducirse a la prevención de conflictos ni a la aplicación de normas disciplinarias. Su alcance comprende las relaciones cotidianas entre estudiantes, docentes, directivos, familias y comunidades, así como las formas en que se construyen reconocimiento, participación y pertenencia dentro de la institución. Desde esta perspectiva, gestionar una escuela implica también intervenir en los marcos relacionales que sostienen la experiencia educativa. La literatura especializada ha señalado que el clima escolar, la participación y las formas de liderazgo se encuentran vinculados con la manera en que se organizan las relaciones institucionales, lo que permite cuestionar la separación tradicional entre gestión y convivencia (Fierro-Evans & Carvajal, 2019; Ferreira, 2021).

Esta articulación resulta particularmente relevante en los contextos rurales latinoamericanos. Las escuelas rurales operan en escenarios atravesados por dispersión geográfica, multigradualidad, disponibilidad desigual de recursos y relaciones estrechas con familias y comunidades. Estas condiciones no solo afectan la organización administrativa, sino también las posibilidades de liderazgo, comunicación, participación y convivencia. De la Vega (2020), García Caucha (2021) y Eras (2024) muestran que la ruralidad exige respuestas institucionales sensibles a las características del territorio, lo que cuestiona la aplicación uniforme de modelos de gestión diseñados desde realidades escolares diferentes.

A pesar del creciente interés académico por estos temas, la producción reciente continúa mostrando una fragmentación analítica. Por un lado, una parte importante de

los estudios sobre gestión escolar se concentra en liderazgo directivo, calidad educativa, planificación y desempeño institucional. Por otro, las investigaciones sobre convivencia suelen focalizarse en clima escolar, relaciones interpersonales o regulación del conflicto. Cuando ambas dimensiones se analizan por separado, se limita la comprensión de cómo las decisiones de gestión pueden fortalecer o debilitar las relaciones que sostienen la vida escolar. Esta separación adquiere mayor relevancia en la ruralidad, donde la participación comunitaria y las particularidades territoriales forman parte de la organización cotidiana de las instituciones.

Desde una perspectiva crítica, esta fragmentación invita a repensar la gestión escolar más allá de una función estrictamente técnica. Freire (2005) permite comprender la educación como una práctica social sustentada en el diálogo y la participación, lo que abre la posibilidad de interpretar la gestión como una práctica pedagógica y relacional. Bajo esta mirada, liderar y organizar una institución no consiste únicamente en administrar recursos o supervisar procesos, sino también en construir condiciones para la participación, sostener vínculos y responder a las particularidades sociales y culturales del territorio. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para analizar escuelas rurales, donde la relación entre institución y comunidad puede adquirir un papel central.

En este contexto, el objetivo del presente artículo es analizar críticamente la producción académica reciente sobre la gestión escolar y su relación con la convivencia educativa en América Latina, con énfasis en los contextos rurales, a fin de identificar tendencias, tensiones conceptuales y vacíos investigativos que orienten enfoques de gestión más integrales y contextualizados. A partir de una revisión documental integrativa de estudios publicados entre 2020 y 2025, el trabajo examina la presencia de enfoques técnico-administrativos, el lugar otorgado a la convivencia y la participación, y las particularidades que introduce la ruralidad en la comprensión de la gestión escolar.

6.2. METODOLOGÍA

6.2.1 Diseño, búsqueda y selección documental

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo mediante una revisión documental integrativa de carácter analítico, interpretativo y crítico, orientada a examinar la producción académica reciente sobre gestión escolar y su relación con la convivencia educativa en América Latina, con énfasis en los contextos rurales. Este diseño permitió integrar investigaciones empíricas y revisiones académicas provenientes de distintas perspectivas metodológicas, con el propósito de identificar tendencias, tensiones conceptuales y vacíos en la manera en que la literatura articula gestión, liderazgo, participación, convivencia y ruralidad. La revisión trascendió la descripción de los documentos seleccionados para avanzar hacia una interpretación crítica de los enfoques predominantes y de sus implicaciones para la comprensión de la gestión escolar.

La búsqueda documental se delimitó al periodo 2020–2025 y consideró fuentes localizadas en Scopus, SciELO, Dialnet y Google Scholar, plataformas de amplia utilización en las ciencias sociales y educativas. Se emplearon términos en español e inglés relacionados con gestión escolar, gestión educativa, convivencia escolar, liderazgo educativo, calidad educativa, participación comunitaria, educación rural, *school* management, *school coexistence, educational leadership* y rural *education*. Estos términos se combinaron mediante los operadores booleanos AND y OR, articulando búsquedas centradas en las relaciones entre gestión, convivencia y ruralidad. De forma representativa, las combinaciones respondieron a estructuras del tipo: (“gestión escolar” OR “gestión educativa”) AND (“convivencia escolar” OR “liderazgo educativo”) AND (“educación rural” OR “América Latina”), con adaptaciones según las características de cada plataforma.

Como criterios de inclusión se consideraron artículos científicos y revisiones académicas publicados entre 2020 y 2025, en español, inglés o portugués, vinculados con contextos educativos latinoamericanos y relacionados directamente con gestión escolar, convivencia escolar, liderazgo, participación comunitaria, calidad educativa o particularidades de la educación rural. Se priorizaron publicaciones sometidas a revisión por pares y con información metodológica suficiente para establecer su pertinencia. Se excluyeron tesis, trabajos de grado, libros, capítulos de libro, ensayos de opinión, documentos normativos, informes institucionales y publicaciones cuyo tratamiento de las categorías centrales fuera únicamente tangencial. Las fuentes anteriores a 2020 utilizadas para fundamentar conceptos o interpretar los hallazgos

fueron consideradas referencias teóricas y no integrantes del corpus. El proceso de identificación, elegibilidad y selección permitió conformar un corpus final de 23 estudios, cuyo tamaño respondió al cumplimiento de los criterios establecidos y no a una cantidad definida previamente.

6.2.2 Organización y análisis del corpus

Los 23 estudios seleccionados fueron organizados mediante una matriz de análisis documental que permitió registrar de manera homogénea información correspondiente a autoría, año de publicación, país o contexto geográfico, objetivo del estudio, enfoque metodológico, temática principal y hallazgos relevantes. Esta sistematización facilitó la comparación entre investigaciones y permitió reconocer convergencias, diferencias y relaciones entre los enfoques de gestión escolar y convivencia educativa, evitando reducir la revisión a una descripción bibliográfica de las fuentes.

El análisis se desarrolló mediante una estrategia temático-categorial e interpretativa. En una primera fase se realizó la lectura comparativa de los estudios con el propósito de identificar categorías recurrentes. Posteriormente, dichas categorías fueron agrupadas en ejes relacionados con liderazgo y gestión escolar, gestión y calidad educativa, ruralidad y contextualización institucional, participación de familias y comunidades, y convivencia escolar. Finalmente, se examinaron las relaciones entre estos ejes para determinar qué dimensiones ocupaban posiciones centrales en la literatura y cuáles aparecían de manera secundaria, fragmentada o escasamente articulada.

La interpretación crítica prestó especial atención a la persistencia de enfoques técnico-administrativos de la gestión, al nivel de incorporación de dimensiones relacionales y participativas asociadas con la convivencia y a las tensiones derivadas de aplicar modelos generales de gestión en contextos rurales caracterizados por condiciones territoriales, comunitarias y organizativas particulares. Para fortalecer la consistencia del procedimiento, se mantuvo correspondencia entre los criterios de selección, las variables registradas en la matriz y las categorías utilizadas en el análisis. Asimismo, se diferenciaron explícitamente los 23 estudios integrantes del corpus de las fuentes teóricas, normativas o institucionales empleadas exclusivamente para

contextualizar y discutir los hallazgos, garantizando así mayor claridad y trazabilidad en el proceso de revisión.

6.3. RESULTADOS

6.3.1 Perfil y tendencias del corpus documental

Una primera tendencia corresponde a la presencia recurrente de investigaciones que relacionan la gestión escolar con el liderazgo directivo y la calidad educativa. En estos trabajos, la gestión suele asociarse con la conducción institucional, la toma de decisiones, la organización de los procesos pedagógicos, el acompañamiento docente y el cumplimiento de objetivos educativos. Estudios como los de Barba Miranda y Delgado Vadivieso (2021), Pacco Miranda y Dávila Rojas (2022), Espinoza Loor et al. (2022), Reimundo et al. (2022) y Caro-Rivas (2025) ejemplifican esta orientación. En conjunto, estos trabajos muestran que una parte importante de la literatura continúa aproximándose a la gestión desde su capacidad para organizar recursos y procesos vinculados con el funcionamiento y los resultados institucionales.

Un segundo grupo de estudios desplaza la atención hacia las particularidades de la gestión escolar en contextos rurales. En este eje aparecen condiciones que no siempre ocupan un lugar central en los estudios de alcance general, entre ellas la multigradualidad, la dispersión territorial, la disponibilidad desigual de recursos, la relación con las familias y la necesidad de contextualizar las decisiones institucionales. García Caucha (2021), De la Vega (2020), Medina-Arévalo y Estupiñán-Aponte (2021), Mecía-Montenegro (2021), Eras (2024), Mendoza-Ponce (2024), Jaramillo Neira (2025) y Ticona Quispe (2025) permiten reconocer que la ruralidad introduce exigencias organizativas, pedagógicas y comunitarias que cuestionan la transferencia mecánica de modelos de gestión concebidos para escenarios educativos diferentes.

La participación de las familias y de la comunidad educativa constituye otra línea relevante, aunque menos desarrollada que las anteriores. Los estudios situados en contextos rurales muestran que las relaciones entre escuela, familia y comunidad pueden constituirse en un recurso central para la organización institucional y la contextualización de los procesos educativos. Esta perspectiva se observa particularmente en Medina-Arévalo y Estupiñán-Aponte (2021) y Mecía-Montenegro

(2021), donde la participación trasciende el acompañamiento individual del estudiante y se vincula con formas más amplias de corresponsabilidad educativa. Sin embargo, dentro del conjunto revisado esta dimensión no aparece todavía integrada de manera sistemática con los modelos generales de gestión.

La convivencia escolar ocupa una posición diferente dentro del corpus. Aunque algunos trabajos examinan el clima escolar, las relaciones entre actores y la gestión de la convivencia, estas dimensiones aparecen con menor presencia que liderazgo, calidad o planificación institucional. Los estudios específicamente orientados a convivencia permiten ampliar el campo al mostrar que la organización escolar también involucra la construcción de vínculos, la gestión del conflicto y las condiciones de participación cotidiana. Esta tendencia confirma que la convivencia está presente en la literatura, pero todavía suele aparecer como un componente complementario y no como una dimensión constitutiva de la gestión escolar.

En conjunto, el perfil temático del corpus permite reconocer una asimetría en el desarrollo de las categorías analizadas. La producción examinada muestra una presencia más consistente de estudios que relacionan gestión, liderazgo y calidad educativa, mientras que la articulación entre gestión, convivencia, participación comunitaria y ruralidad permanece menos integrada. Este resultado no indica ausencia de investigaciones sobre estas dimensiones, sino una fragmentación en la manera de abordarlas: los estudios rurales enfatizan las condiciones territoriales y comunitarias; los trabajos sobre gestión privilegian liderazgo y organización; y las investigaciones sobre convivencia se concentran principalmente en las relaciones interpersonales y el clima escolar. Esta separación temática constituye el punto de partida para examinar las tensiones entre gestión escolar, convivencia y ruralidad en el siguiente eje de resultados.

6.3.2 Tensiones entre gestión escolar, convivencia y ruralidad

El análisis del corpus permite identificar una tensión persistente entre los enfoques de gestión escolar centrados en la organización institucional y aquellos que reconocen la escuela como un espacio relacional, comunitario y territorialmente situado. En varios de los estudios revisados, la gestión aparece vinculada con planificación, liderazgo, acompañamiento pedagógico y cumplimiento de metas, mientras que la convivencia suele ocupar un lugar complementario. Esta separación

resulta especialmente significativa en contextos rurales, donde la vida escolar se encuentra estrechamente relacionada con las dinámicas familiares y comunitarias y con condiciones territoriales que inciden en la organización cotidiana de las instituciones.

Una primera tensión se observa entre la estandarización de los modelos de gestión y la necesidad de contextualización. Los estudios centrados en ruralidad señalan que las escuelas ubicadas en territorios dispersos, con presencia de aulas multigrado o con disponibilidad desigual de recursos, enfrentan condiciones que requieren respuestas organizativas diferenciadas. En estos escenarios, la gestión no puede entenderse únicamente como aplicación de procedimientos comunes, porque las particularidades territoriales modifican las posibilidades de planificación, acompañamiento, comunicación y participación. Los trabajos de García Caucha (2021), De la Vega (2020), Eras (2024), Mendoza-Ponce (2024) y Ticona Quispe (2025) permiten advertir que la pertinencia de la gestión se relaciona con su capacidad para reconocer las condiciones concretas en las que se desarrolla la experiencia educativa.

Una segunda tensión se sitúa entre el liderazgo directivo y la participación de la comunidad educativa. La literatura revisada atribuye al liderazgo una función central en la conducción institucional; sin embargo, en los estudios que incorporan la ruralidad adquiere relevancia la necesidad de ampliar la toma de decisiones hacia familias, docentes y otros actores comunitarios. Medina-Arévalo y Estupiñán-Aponte (2021) y Mecía-Montenegro (2021) muestran que la participación familiar y comunitaria puede favorecer procesos educativos más contextualizados. Desde esta perspectiva, el liderazgo deja de entenderse exclusivamente como una capacidad concentrada en la dirección escolar y comienza a aproximarse a una práctica de articulación entre actores con responsabilidades y saberes distintos.

La convivencia escolar introduce una tercera tensión. Aunque la gestión institucional organiza tiempos, normas, responsabilidades y procesos de seguimiento, la convivencia se construye en interacciones cotidianas que no siempre pueden ser reguladas mediante mecanismos administrativos. Los estudios orientados específicamente a este campo muestran que las relaciones entre estudiantes, docentes, directivos y familias involucran dimensiones de comunicación, reconocimiento, conflicto y participación que desbordan una concepción exclusivamente normativa de la gestión. En consecuencia, abordar la convivencia como un componente periférico limita la

comprensión de cómo las decisiones institucionales inciden en el clima escolar y en las formas de relación que configuran la vida educativa.

Esta tensión adquiere particular relevancia porque, en diversos contextos rurales, las relaciones entre escuela y comunidad adquieren una especial proximidad y participan activamente en la configuración de la vida institucional. Las relaciones familiares, comunitarias y territoriales pueden intervenir en la organización escolar y, al mismo tiempo, verse afectadas por las decisiones institucionales. De este modo, la gestión rural no se limita a administrar recursos o coordinar actividades pedagógicas, sino que también implica negociar expectativas, sostener vínculos y articular respuestas frente a condiciones sociales diversas. Los estudios revisados sugieren, por ello, que participación y convivencia no deberían ser tratadas como dimensiones externas a la gestión, sino como elementos que contribuyen a definir su pertinencia en contextos específicos.

En conjunto, las tensiones identificadas muestran que la principal dificultad no reside en la ausencia de conocimientos sobre liderazgo, calidad, convivencia o ruralidad, sino en la débil articulación entre estas dimensiones dentro de los enfoques de gestión escolar. Mientras los estudios de gestión tienden a privilegiar la organización y los resultados institucionales, los trabajos sobre convivencia enfatizan las relaciones y el clima escolar, y las investigaciones rurales destacan territorio, comunidad y contextualización. Esta fragmentación limita la construcción de una visión integral de la escuela y conduce a un interrogante central para el campo: cómo avanzar hacia formas de gestión capaces de articular organización institucional, convivencia educativa y particularidades territoriales sin reducir ninguna de estas dimensiones a un papel secundario.

6.3.3 Vacíos y desplazamientos emergentes en la literatura

El análisis del corpus permite identificar que los principales vacíos no se encuentran en la ausencia de estudios sobre gestión escolar, liderazgo, calidad educativa o ruralidad, sino en la escasa articulación entre estas dimensiones y la convivencia escolar. La producción revisada ha desarrollado con mayor consistencia enfoques orientados a la organización institucional, la conducción directiva y los resultados educativos, mientras que la convivencia aparece con menor frecuencia como parte constitutiva de la gestión. Esta fragmentación limita la posibilidad de comprender

de manera integrada cómo las decisiones organizativas, los estilos de liderazgo y las formas de participación inciden en las relaciones que sostienen la vida escolar.

Un primer vacío se relaciona con la débil incorporación de la convivencia en los modelos de gestión. Aunque algunos estudios recientes abordan directamente la gestión de la convivencia escolar o reconocen su relación con el clima institucional, estos trabajos continúan ocupando una posición minoritaria frente a la producción centrada en liderazgo, calidad o desempeño. Esto sugiere que la convivencia todavía suele ser tratada como un ámbito específico de intervención y no como una dimensión transversal de la gestión. En consecuencia, persiste la necesidad de desarrollar marcos capaces de explicar cómo las decisiones institucionales participan en la construcción cotidiana de vínculos, conflictos, normas, reconocimiento y participación.

Un segundo vacío aparece en la comprensión contextualizada de la gestión rural. Los estudios que abordan escuelas rurales reconocen condiciones particulares como multigradualidad, dispersión territorial, disponibilidad desigual de recursos y cercanía con las comunidades. Sin embargo, estas características no siempre se traducen en propuestas conceptuales suficientemente diferenciadas respecto de los modelos generales de gestión escolar. La literatura revisada permite advertir que existe un desplazamiento progresivo desde una comprensión homogénea de la gestión hacia enfoques más sensibles al territorio, aunque este tránsito todavía requiere mayor desarrollo teórico y evidencia comparativa entre distintos contextos rurales latinoamericanos.

La participación comunitaria constituye otro campo en el que se observan avances y limitaciones simultáneas. Los estudios que incorporan a familias y comunidades muestran su relevancia para contextualizar los procesos educativos y fortalecer la corresponsabilidad; no obstante, la participación continúa apareciendo con frecuencia como una práctica complementaria y no como un principio estructural de la gestión escolar. Este vacío adquiere especial importancia en la ruralidad, donde la relación entre escuela y comunidad puede tener un peso significativo en la organización institucional. Profundizar en formas de liderazgo más distribuidas y participativas constituye, por ello, una de las líneas emergentes que se desprenden del corpus.

También se evidencia un desplazamiento desde concepciones predominantemente técnico-administrativas hacia comprensiones más pedagógicas,

relacionales y situadas de la gestión. Este cambio no aparece de manera homogénea en todos los estudios, pero sí se observa en trabajos que vinculan liderazgo pedagógico, acompañamiento docente, participación, comunidad y contextualización territorial. La emergencia de estas perspectivas sugiere que el campo comienza a ampliar la definición de gestión escolar más allá del cumplimiento de procedimientos y metas, incorporando progresivamente dimensiones asociadas con las relaciones, la cultura institucional y las condiciones específicas del territorio.

En conjunto, los vacíos identificados señalan una agenda de investigación orientada a estudiar con mayor profundidad la relación entre gestión, convivencia, participación y ruralidad. Se requieren investigaciones comparativas entre contextos rurales latinoamericanos, estudios que examinen de manera conjunta decisiones de gestión y dinámicas de convivencia, y propuestas que permitan comprender la participación comunitaria como parte estructural de la organización escolar. Más que añadir nuevas categorías de manera independiente, el desafío emergente consiste en construir enfoques capaces de explicar sus interrelaciones. Esta necesidad de integración constituye el principal desplazamiento identificado en la literatura revisada y ofrece la base para discutir la gestión escolar como una práctica pedagógica, relacional y territorialmente contextualizada.

6.4. DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión permiten sostener que la gestión escolar en América Latina continúa siendo analizada, en buena medida, desde marcos vinculados con liderazgo, organización institucional, acompañamiento pedagógico y calidad educativa. Este predominio no resulta problemático en sí mismo, pero sí evidencia una limitación cuando la gestión se interpreta principalmente desde su capacidad para ordenar procesos y alcanzar resultados, dejando en segundo plano las relaciones mediante las cuales se construye la vida escolar. En este sentido, el corpus revisado muestra que la convivencia todavía no ocupa una posición equivalente dentro de los modelos de gestión, aun cuando las decisiones institucionales inciden en la comunicación, la participación, el tratamiento del conflicto y las condiciones de pertenencia de los distintos actores educativos. Esta fragmentación confirma la necesidad de ampliar la comprensión de la gestión más allá de su dimensión técnico-administrativa.

La discusión adquiere particular relevancia cuando se introduce la ruralidad. Los estudios centrados en escuelas rurales muestran que condiciones como la multigradualidad, la dispersión territorial, la disponibilidad desigual de recursos y la estrecha relación entre escuela, familia y comunidad condicionan las formas en que la gestión puede organizarse. García Caucha (2021), De la Vega (2020), Eras (2024) y Mendoza-Ponce (2024) permiten reconocer que las respuestas institucionales requieren considerar las especificidades del territorio y no limitarse a reproducir modelos concebidos desde escenarios escolares diferentes. Desde esta perspectiva, la ruralidad no debería funcionar únicamente como una variable contextual, sino como una dimensión capaz de modificar la manera en que se comprenden liderazgo, planificación, participación y convivencia.

Esta necesidad de contextualización cuestiona la idea de que una gestión eficaz pueda sostenerse mediante procedimientos estandarizados aplicables de manera uniforme. En contextos rurales, la pertinencia de las decisiones depende también de la capacidad institucional para interpretar dinámicas sociales, comunitarias y culturales propias del territorio. Esto exige desplazar el liderazgo desde una visión excesivamente centrada en la figura directiva hacia formas más relacionales de conducción escolar. Los aportes de Medina-Arévalo y Estupiñán-Aponte (2021) y Mecía-Montenegro (2021) refuerzan esta lectura al mostrar la relevancia de la participación familiar y comunitaria en la organización educativa. Así, el liderazgo puede entenderse menos como una función individual y más como una práctica de articulación entre actores que poseen conocimientos, responsabilidades y experiencias diferentes.

La convivencia escolar constituye uno de los puntos donde esta ampliación conceptual resulta más necesaria. Los resultados muestran que, cuando se aborda separadamente de la gestión, la convivencia tiende a quedar vinculada con clima escolar, prevención del conflicto o regulación de las relaciones interpersonales. Sin embargo, esta separación reduce su alcance. Las normas institucionales, los estilos de liderazgo, los mecanismos de participación y las formas de comunicación son también decisiones de gestión y, al mismo tiempo, condiciones que configuran la convivencia. Por ello, integrar ambas dimensiones implica reconocer que la gestión no solo administra recursos y procesos, sino que también organiza relaciones, distribuye posibilidades de participación y establece marcos desde los cuales se tramitan tensiones y desacuerdos en la vida escolar. Esta interpretación guarda correspondencia con la concepción

relacional de la convivencia planteada por Fierro-Evans y Carvajal (2019), utilizada en este estudio como soporte teórico y no como parte del corpus correspondiente al periodo 2020–2025.

Los hallazgos también permiten reconsiderar la relación entre gestión escolar y calidad educativa. Una parte importante de la producción examinada vincula ambas categorías a través del desempeño institucional, los resultados académicos o el acompañamiento docente. No obstante, una concepción más amplia de calidad exige incorporar las condiciones relacionales en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, una organización administrativa eficiente resulta insuficiente si los mecanismos de participación son débiles, las relaciones comunitarias permanecen desconectadas de las decisiones escolares o la convivencia se atiende únicamente de manera reactiva. La calidad educativa, especialmente en contextos rurales, requiere por tanto una lectura que articule organización, territorio, participación y relaciones escolares.

En conjunto, la discusión permite proponer que la gestión escolar rural debe comprenderse como una práctica pedagógica, relacional y territorialmente situada, capaz de articular liderazgo, organización institucional, convivencia y participación comunitaria. Esta interpretación se aproxima a la perspectiva de Freire (2005), para quien la educación constituye una práctica social sustentada en el diálogo, la participación y la construcción colectiva, lo que permite comprender la gestión más allá de una función exclusivamente administrativa. El principal aporte de la revisión no consiste en añadir una nueva dimensión aislada a los modelos existentes, sino en evidenciar que la fragmentación entre estas categorías limita la comprensión integral de la escuela. Avanzar hacia enfoques más contextualizados implica reconocer que gestionar también significa construir condiciones para la participación, sostener vínculos, responder a las particularidades del territorio y favorecer formas de convivencia coherentes con la vida comunitaria. Desde esta perspectiva, la ruralidad deja de ser un escenario periférico de aplicación y se convierte en un espacio desde el cual repensar críticamente los fundamentos mismos de la gestión escolar.

6.5. CONCLUSIONES

La revisión documental permitió identificar que la producción académica reciente sobre gestión escolar en América Latina continúa concentrándose principalmente en dimensiones asociadas con liderazgo directivo, organización institucional, acompañamiento pedagógico y calidad educativa. Aunque estos componentes resultan relevantes para comprender el funcionamiento de las instituciones, su predominio evidencia una fragmentación cuando la convivencia escolar, la participación comunitaria y las particularidades territoriales permanecen en posiciones secundarias dentro de los enfoques de gestión.

En los contextos rurales, esta limitación adquiere especial importancia. La multigradualidad, la dispersión territorial, la disponibilidad desigual de recursos y la proximidad entre escuela, familia y comunidad configuran condiciones que requieren respuestas institucionales sensibles al territorio. Los estudios revisados muestran que la gestión escolar no puede comprenderse únicamente desde modelos generales de planificación y liderazgo, sino que necesita incorporar las dinámicas sociales, comunitarias y organizativas propias de cada contexto.

Otro hallazgo relevante es que la convivencia escolar continúa apareciendo, en varios de los estudios revisados, como una dimensión complementaria asociada con el clima institucional, la regulación del conflicto o las relaciones interpersonales. Sin embargo, el análisis desarrollado permite sostener que la convivencia forma parte de la propia gestión, en tanto las decisiones institucionales también organizan modos de participación, comunicación, reconocimiento y tratamiento de las tensiones. Esta relación adquiere mayor relevancia cuando se examina desde la ruralidad, donde las interacciones entre escuela y comunidad pueden adquirir una relevancia particular en la vida institucional.

A partir de estos resultados, se propone comprender la gestión escolar como una práctica pedagógica, relacional y territorialmente situada. Esta perspectiva no pretende sustituir las funciones administrativas ni desconocer la importancia del liderazgo y la planificación, sino integrarlas con dimensiones asociadas con convivencia, participación y contextualización. En este sentido, la principal contribución de la revisión consiste en evidenciar que gestión escolar y convivencia no deberían analizarse como campos separados, particularmente cuando se estudian instituciones insertas en territorios rurales latinoamericanos.

La revisión también pone de manifiesto vacíos que requieren mayor desarrollo investigativo. Se necesitan estudios que examinen conjuntamente gestión y convivencia, comparaciones entre diferentes realidades rurales de América Latina y análisis que profundicen en el papel de las familias y comunidades dentro de los procesos de toma de decisiones. Asimismo, resulta pertinente explorar modelos de liderazgo menos centralizados y formas de gestión capaces de articular organización institucional, participación y territorio sin trasladar de manera automática esquemas diseñados para otros escenarios educativos.

Avanzar hacia una gestión escolar más integral implica superar la separación entre lo administrativo y lo relacional. La ruralidad no debe entenderse únicamente como un contexto donde se aplican modelos de gestión previamente definidos, sino como una realidad capaz de cuestionar y enriquecer esos modelos. Reconocer la convivencia y la participación comunitaria como dimensiones constitutivas de la gestión puede contribuir a construir respuestas educativas más contextualizadas, participativas y coherentes con las particularidades de las escuelas latinoamericanas.

6.6. REFERENCIAS

Barba Miranda, L. C., & Delgado Vadivieso, K. E. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 25*(1), 284–309. https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462

Caro-Rivas, M. Á. (2025). Estrategias de gestión educativa basadas en los factores que afectan el rendimiento académico y la calidad de la educación. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 18*(1), 1–19. https://doi.org/10.1344/reire.47045

Chasquibol Calongos, C., Flores Cueva, D. V., & Moreno Muro, J. P. (2022). La gestión escolar basada en el pensamiento complejo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(6), 2246–2263. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3677

De la Vega, L. F. (2020). Docencia en aulas multigrado: Claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(2), 153–175. https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200153

Eras, D. Y. P. (2024). La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(6), 392–416. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14659

Espinoza Loor, K. P., Vera Macías, M. M., & Palacios Briones, F. (2022). Gestión escolar y su incidencia en la calidad educativa, distrito de educación Junín-Bolívar. *Journal Business Science, 3*(2), 81–92. https://doi.org/10.56124/jbs.v3i2.0007

Ferreira, R. I. (2021). El liderazgo directivo en la gestión escolar. Comparación de casos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(5), 7219–7238. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.841

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, 18*(1), 9–27. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.

García Caucha, H. (2021). Análisis del modelo de gestión escolar en instituciones educativas públicas multigrado de San Ignacio, Perú. *Revista Educación, 45*(2), 123–138. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40537

Jaramillo Neira, D. A. (2025). Gestión directiva y calidad educativa en instituciones oficiales rurales colombianas: Aproximación crítica a las políticas públicas. *European Public & Social Innovation Review, 10*, 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1220

Lara Reimundo, J. J., Campaña Romo, E. J., Villamarín Maldonado, A. E., & Balarezo Tirado, C. Y. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: Relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista Venezolana de Gerencia, 27*(97), 58–70. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.5

Mecía-Montenegro, A. M. (2021). Escuela, familia y comunidad escenario estratégico para la gestión educativa en contextos rurales. *Prohominum, 3*(1), 25–38. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0022

Medina-Arévalo, A. del P., & Estupiñán-Aponte, M. R. (2021). Padres de familia en la gestión educativa de escuelas rurales. *Pensamiento y Acción, 31*, 91–108. https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12702

Medina Carbajal, R. de los M., & Ortega Cabrejos, M. Y. (2025). Gestión de la convivencia escolar: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(38), 2206–2221. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1045

Mendoza-Ponce, F. W. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017–2023. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 7*, 150–167. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3727

Morillo, B. F., & Durán Tavares, D. M. (2021). Gestión directiva y convivencia escolar en centros educativos. *Conocimiento, Investigación y Educación ClE, 2*(12), 58–70.

Muevecela Puin, S. M. (2024). Estrategias de gestión escolar y su influencia en la efectividad del desempeño docente en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(6), 56–75. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14496

Ortega-González, I. M., Álvarez-Maestre, A. J., & Niebles-Nuñez, W. (2022). El directivo docente y la calidad educativa en Colombia. *Perspectivas, 7*(S1), 229–240. https://doi.org/10.22463/25909215.4017

Pacco Miranda, R. Z., & Dávila Rojas, O. M. (2022). La gestión escolar: Una revisión de las investigaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(4), 3002–3029. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2809

Pérez Salas, J., Alcalá Narváez, M., Carrillo Landazábal, M., & Arellano Cartagena, W. (2022). Clima escolar familiar y su relación con el rendimiento académico: Aplicación en instituciones educativas rurales. *Revista de Ciencias Sociales, 28*(6), 110–125. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38826

Revatta, L. F. M., Miranda, J. S. T., & Mamani-Benito, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia COVID-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios, 11*(1), 23–35. https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543

Rodriguez Mendoza, E. (2023). La convivencia escolar en la educación, una revisión sistemática en países de América Latina y el Caribe. *Sinergias Educativas, 8*(2). https://doi.org/10.37954/se.v8i2.405

Senior-Naveda, A., Valle-Rodríguez, L., Botero-Mercado, R., & Narváez-Castro, M. (2024). Ruta de gestión escolar para el aseguramiento del aprendizaje en estudiantes extraedad en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales, 30*(2), 177–190. https://doi.org/10.31876/rcs.v30i2.41898

Solórzano-Arroyo, M. J., & Parra-Ferié, C. (2020). Gestión escolar y calidad educativa en el contexto rural. Un reto en tiempos de COVID-19. *Polo del Conocimiento, 5*(9). https://doi.org/10.23857/pc.v5i9.1746

Ticona Quispe, J. Y. (2025). Gestión educativa y rendimiento institucional en ámbitos rurales andinos: Estudio en la UGEL Tarma, Perú. *Gaceta Científica, 11*(2). https://doi.org/10.46794/gacien.11.2.2458

Declaración conflictos de interés

Ninguna.

Financiamiento

Ninguna.

Declaración de responsabilidad autoral

José Manuel González Acosta: Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © José Manuel González Acosta.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-4-4
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.4.c31*

Capítulo 7

Diversidad cultural, etnomatemática y representación del espacio: un marco teórico-conceptual para la educación geométrica en contextos multiculturales

Diana Carolina Cristancho Aponte [8]

Recibido: 16 Abr. 2026 | Aceptado: 20 Jul. 2026 | Publicado: 28 Ago. 2026

[8] University of Technology and Education, United States.

dianac.cristanchoa@up.ac.pa https://orcid.org/0009-0004-6652-7363

RESUMEN

La educación geométrica en contextos multiculturales requiere marcos capaces de articular el conocimiento matemático formal con experiencias, prácticas y repertorios culturales diversos. Este estudio tiene como objetivo construir un marco teórico-conceptual que integre la diversidad cultural, la etnomatemática, el pensamiento espacial y la representación del espacio para fundamentar una educación geométrica culturalmente situada. Metodológicamente, se desarrolló una construcción conceptual de carácter interpretativo e integrador a partir de una selección intencional de literatura seminal y contemporánea relacionada con etnomatemática, educación multicultural, razonamiento espacial, pedagogía culturalmente relevante y fondos de conocimiento. El análisis hermenéutico, temático y relacional permitió organizar el marco en cuatro ejes: fundamentos ontológicos y epistemológicos; diversidad cultural, etnomatemática y pensamiento espacial; vida cotidiana y experiencia pedagógica como conceptos puente; y un modelo integrador para la educación geométrica multicultural. La propuesta sitúa la representación del espacio como instancia articuladora entre experiencia cultural, cognición espacial y conocimiento geométrico formal, sin asumir equivalencia entre saberes culturales y conocimiento matemático escolar. Se concluye que la pertinencia cultural y el rigor disciplinar pueden articularse mediante mediaciones pedagógicas intencionales. El modelo constituye una propuesta teórica abierta a contrastación empírica, refinamiento y contextualización en futuros estudios educativos multiculturales, en diversos niveles y escenarios de formación matemática.

Palabras clave: etnomatemática; diversidad cultural; pensamiento espacial; representación del espacio; educación geométrica.

7.1. INTRODUCCIÓN

La educación matemática en contextos multiculturales enfrenta el desafío de articular conocimientos disciplinares formalizados con experiencias, lenguajes y prácticas construidas en entornos socioculturales diversos. Esta tensión resulta especialmente visible en la enseñanza de la geometría, donde los procesos de orientación, representación, medición, diseño y organización del espacio pueden estar relacionados con experiencias desarrolladas en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la diversidad cultural no constituye únicamente una característica demográfica de los escenarios educativos, sino una dimensión que puede relacionarse con los repertorios desde los cuales los sujetos interpretan y comunican relaciones espaciales. Reconocer esta condición exige avanzar hacia enfoques pedagógicos capaces de vincular rigurosamente cultura, cognición espacial y conocimiento geométrico formal (Banks, 2016; Nieto & Bode, 2018).

La etnomatemática ofrece una base relevante para este propósito al cuestionar la idea de una matemática completamente desvinculada de las prácticas históricas y culturales. D'Ambrosio (1985) y Gerdes (2007) han mostrado que actividades como contar, medir, localizar, construir, diseñar o representar pueden adquirir expresiones particulares según los contextos en los que se desarrollan. En el ámbito educativo, esta perspectiva permite reconocer que determinados conocimientos y prácticas culturalmente situados pueden constituirse en recursos para la enseñanza. Sin embargo, su incorporación requiere evitar dos extremos: reducir la cultura a ejemplos decorativos o asumir que toda práctica cultural equivale automáticamente a conocimiento matemático formal. El reto consiste en establecer mediaciones pedagógicas que permitan poner en diálogo ambos ámbitos sin borrar sus diferencias epistemológicas.

Esta discusión adquiere mayor profundidad cuando se incorpora el pensamiento espacial. Las investigaciones sobre razonamiento espacial han destacado la relevancia de procesos como visualización, orientación, transformación y representación para la comprensión de relaciones geométricas y para distintos dominios de aprendizaje (Newcombe & Shipley, 2015; Wai et al., 2009). Más recientemente, se ha insistido en la necesidad de fortalecer de manera explícita estas habilidades dentro de la educación matemática (Pinilla, 2024). No obstante, en una parte relevante de la literatura

considerada, el pensamiento espacial se aborda principalmente desde perspectivas cognitivas, mientras que la etnomatemática y la educación multicultural han enfatizado con mayor fuerza las dimensiones culturales y sociales del conocimiento. La relación sistemática entre ambos campos continúa requiriendo una articulación conceptual más clara.

En paralelo, las perspectivas de pedagogía culturalmente relevante y de fondos de conocimiento han cuestionado los enfoques deficitarios sobre estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Estas aproximaciones sostienen que los repertorios familiares y comunitarios pueden adquirir valor educativo cuando son reconocidos críticamente e incorporados a experiencias de aprendizaje con objetivos académicos rigurosos (Ladson-Billings, 1995; Hunter, 2022; Tran & Castro Schepers, 2023). En la educación geométrica, esta orientación abre la posibilidad de examinar cómo experiencias vinculadas con desplazamientos, organización del espacio, construcción, diseño, elaboración de objetos o formas de orientación pueden convertirse en puntos de partida para procesos de representación, argumentación y formalización.

A pesar de estos avances, la literatura examinada evidencia una articulación todavía limitada entre estos campos. Los estudios sobre etnomatemática han profundizado en las relaciones entre cultura y prácticas matemáticas, mientras que la investigación sobre pensamiento espacial ha desarrollado categorías cognitivas para explicar la representación y transformación del espacio. A su vez, la educación multicultural y la pedagogía culturalmente relevante han aportado criterios para comprender la relación entre diversidad, currículo y experiencia educativa. Sin embargo, estos enfoques suelen aparecer analizados de manera paralela, sin un marco que explicite cómo diversidad cultural, etnomatemática, vida cotidiana, experiencia pedagógica, representación del espacio y pensamiento geométrico pueden articularse dentro de una misma arquitectura conceptual. Esta brecha limita la posibilidad de comprender con mayor precisión el papel mediador de la representación espacial en una educación geométrica culturalmente situada.

En respuesta a esta necesidad, el presente estudio tiene como objetivo construir un marco teórico-conceptual que articule la diversidad cultural, la etnomatemática, el pensamiento espacial y la representación del espacio, con el propósito de fundamentar la educación geométrica en contextos multiculturales desde una perspectiva

culturalmente situada. La propuesta integra además la vida cotidiana y la experiencia pedagógica como conceptos puente entre los repertorios culturales y el conocimiento geométrico formal. Su contribución no consiste en demostrar relaciones causales ni en generalizar resultados empíricos, sino en ofrecer una estructura conceptual argumentada que permita organizar estas dimensiones, delimitar sus relaciones y orientar futuras investigaciones y propuestas pedagógicas susceptibles de contrastación en contextos educativos diversos.

7.2. METODOLOGÍA

7.2.1 Estrategia de búsqueda y selección de la literatura

El estudio se desarrolló mediante una construcción teórico-conceptual de carácter interpretativo e integrador, orientada a articular aportes provenientes de la etnomatemática, la educación multicultural, el pensamiento espacial y la educación geométrica. Esta elección metodológica responde al propósito de construir un marco conceptual capaz de explicar cómo los referentes culturales pueden relacionarse con las formas de representar el espacio y con los procesos de aprendizaje geométrico en contextos educativos multiculturales. En consecuencia, el estudio no incorporó participantes, observaciones de campo, entrevistas ni instituciones educativas específicas, puesto que su unidad de análisis estuvo constituida exclusivamente por literatura académica especializada.

La selección de fuentes fue intencional y teóricamente orientada, por lo que no se configuró como una revisión sistemática. Se consideraron trabajos seminales y publicaciones contemporáneas relevantes para las categorías centrales del estudio, entre ellas etnomatemática, diversidad cultural, pedagogía culturalmente relevante, pensamiento espacial, representación del espacio, habilidades geométricas, fondos de conocimiento y educación matemática crítica. La selección combinó obras fundacionales necesarias para la delimitación epistemológica y conceptual con investigaciones recientes que permitieran actualizar la discusión sobre educación matemática culturalmente situada. Esta combinación respondió a la naturaleza teórico-conceptual del trabajo, para la cual la pertinencia de una fuente depende no únicamente de su

actualidad, sino también de su capacidad para sustentar y diferenciar las categorías que conforman el modelo propuesto.

Para orientar la selección documental se priorizaron libros académicos, capítulos especializados y artículos científicos que presentaran una relación directa con los componentes del marco. Se excluyeron documentos cuya vinculación con el problema fuera tangencial, referencias cuyos datos bibliográficos no pudieran establecerse con suficiente claridad y trabajos centrados en experiencias institucionales particulares que no aportaran elementos pertinentes para la construcción del marco conceptual. De este proceso se consolidó una base bibliográfica de 20 referencias, integrada por fuentes seminales y contemporáneas consideradas pertinentes para fundamentar las relaciones entre cultura, aprendizaje matemático y razonamiento espacial.

7.2.2 Procedimiento de integración conceptual

El análisis se desarrolló mediante una estrategia hermenéutica, temática y relacional. En una primera fase se realizó una lectura analítica de las fuentes con el propósito de reconocer las definiciones, supuestos y relaciones propuestas en torno a diversidad cultural, etnomatemática, construcción social del conocimiento, razonamiento espacial y enseñanza de la geometría. Posteriormente, los aportes identificados fueron organizados en núcleos conceptuales que permitieron distinguir tanto las convergencias como las diferencias entre las perspectivas revisadas.

En una segunda fase se establecieron relaciones entre estos núcleos. Los aportes de la etnomatemática fueron utilizados para comprender el carácter culturalmente situado de determinadas prácticas matemáticas; la perspectiva socioconstructivista permitió explicar la mediación social y cultural del aprendizaje; los estudios sobre razonamiento espacial aportaron elementos para delimitar los procesos de visualización, orientación y representación; y la pedagogía culturalmente relevante y los enfoques de fondos de conocimiento permitieron interpretar los saberes familiares y comunitarios como recursos potenciales para la enseñanza. Esta integración evitó tratar las categorías como componentes independientes y permitió construir una arquitectura conceptual basada en sus relaciones.

A partir de este proceso se configuraron cinco componentes articuladores: diversidad cultural, etnomatemática, vida cotidiana y repertorios culturales, representación del espacio, y pensamiento y habilidades geométricas. La experiencia

pedagógica se incorporó como instancia de mediación entre los conocimientos culturalmente situados y la geometría escolar. De esta manera, el modelo resultante no plantea una relación causal previamente comprobada, sino una proposición teórica susceptible de contrastación empírica posterior, en la que la representación del espacio funciona como punto de encuentro entre experiencia cultural, cognición espacial y aprendizaje geométrico.

Finalmente, la consistencia del marco se examinó mediante la correspondencia entre el objetivo del estudio, las categorías definidas y las relaciones establecidas entre ellas. Se procuró diferenciar los conceptos procedentes de la literatura de las articulaciones propuestas específicamente en este trabajo, de modo que la contribución del artículo no radicara en atribuir a las fuentes relaciones que estas no formularon, sino en construir una síntesis conceptual argumentada a partir de sus aportes. Este procedimiento permitió formular un marco teórico-conceptual abierto, cuya pertinencia deberá ser examinada posteriormente mediante investigaciones empíricas desarrolladas en contextos educativos multiculturales.

7.3. RESULTADOS

7.3.1 Fundamentos ontológicos y epistemológicos

La construcción del marco parte de reconocer que la experiencia espacial no se configura únicamente a partir de propiedades geométricas formales, sino también mediante procesos de interpretación social y cultural. Desde una ontología relativista, la realidad se comprende como múltiple, situada y construida por sujetos que interpretan el mundo desde historias, lenguajes y prácticas diferenciadas (Guba & Lincoln, 1994). Esta postura permite distinguir entre la validez formal del conocimiento geométrico y las diversas maneras en que las personas experimentan, representan y atribuyen significado al espacio. El marco no cuestiona, por tanto, las propiedades matemáticas de la geometría, sino la idea de que todos los sujetos acceden a ellas mediante experiencias culturales idénticas.

Esta distinción resulta esencial para evitar una interpretación extrema del relativismo. La geometría escolar posee conceptos, relaciones y procedimientos formalizados; sin embargo, las formas mediante las cuales los sujetos se aproximan a

nociones como orientación, forma, simetría, escala o localización pueden estar mediadas por experiencias construidas en contextos familiares y comunitarios. Desde esta perspectiva, la diversidad cultural no modifica arbitrariamente el conocimiento matemático formal, pero sí puede intervenir en los repertorios desde los cuales los sujetos interpretan y comunican relaciones espaciales.

En el plano epistemológico, el marco se aproxima al socioconstructivismo, que concibe el conocimiento como resultado de procesos de interacción y mediación cultural. Desde los aportes de Vygotsky (1978) y Berger y Luckmann (1966), aprender implica participar en prácticas sociales en las que el lenguaje, los símbolos y las herramientas culturales contribuyen a organizar la experiencia. Aplicado a la educación geométrica, esto supone que la comprensión del espacio no se desarrolla exclusivamente mediante operaciones cognitivas individuales, sino también mediante intercambios en los que los sujetos relacionan conceptos formales con formas de conocimiento construidas en su vida social.

La etnomatemática amplía esta perspectiva al reconocer que las prácticas matemáticas pueden adquirir expresiones particulares en distintos contextos culturales. D'Ambrosio (1985) y Gerdes (2007) permiten cuestionar una enseñanza que presenta la matemática como un saber completamente desvinculado de las prácticas históricas y sociales en las que las comunidades cuentan, miden, diseñan, orientan o representan su entorno. Desde este enfoque, el interés educativo no consiste en sustituir la geometría formal por saberes locales, sino en reconocer posibilidades de diálogo entre ambos ámbitos para enriquecer la construcción de significado matemático.

Esta articulación entre relativismo ontológico, socioconstructivismo y etnomatemática permite formular una primera proposición del marco: las formas de experimentar y representar el espacio pueden estar culturalmente mediadas, mientras que la educación geométrica puede propiciar mediaciones entre esos repertorios culturales y los sistemas formales de conocimiento matemático. La relación no implica equivalencia entre todas las formas de conocimiento ni subordinación de unas frente a otras, sino una posibilidad de mediación pedagógica que reconoce la diversidad de experiencias desde las cuales los sujetos construyen sentido.

De esta manera, los fundamentos ontológicos y epistemológicos sitúan el aprendizaje geométrico en una relación entre cognición, cultura y experiencia. Este

punto de partida permite avanzar hacia el segundo eje del marco, donde se examina de manera más específica cómo la diversidad cultural y la etnomatemática pueden dialogar con el pensamiento espacial y con las formas de representación del espacio en contextos educativos multiculturales.

7.3.2 Diversidad cultural, etnomatemática y pensamiento espacial

La diversidad cultural constituye uno de los puntos de partida del marco, pero no se entiende únicamente como la coexistencia de personas procedentes de diferentes contextos. Desde una perspectiva educativa, implica reconocer que los sujetos participan en prácticas, lenguajes, tradiciones y formas de interpretar el entorno que pueden influir en la manera en que construyen significado. Banks (2016) y Nieto y Bode (2018) permiten comprender esta diversidad como una condición constitutiva de los espacios educativos y no como una dificultad que deba ser neutralizada. En consecuencia, una educación geométrica culturalmente situada requiere considerar que las experiencias espaciales previas pueden estar atravesadas por repertorios culturales distintos.

La etnomatemática aporta un marco especialmente pertinente para interpretar esta relación. D'Ambrosio (1985) y Gerdes (2007) muestran que las prácticas matemáticas no se desarrollan al margen de la cultura, sino que pueden expresarse en actividades vinculadas con medición, diseño, orientación, clasificación, construcción y organización del espacio. Desde esta mirada, las formas culturales de resolver problemas espaciales no deben entenderse como conocimientos inferiores o preformales, sino como repertorios que pueden dialogar con el conocimiento geométrico escolar. Esta articulación permite desplazar la enseñanza desde una lógica exclusivamente abstracta hacia una comprensión en la que los saberes culturales participan en la construcción de significado matemático.

El pensamiento espacial constituye otro componente central del marco. Newcombe y Shipley (2015) lo definen a partir de procesos relacionados con la visualización, la orientación, la transformación y la representación de relaciones espaciales. Wai et al. (2009) destacan, además, la relevancia de estas habilidades para distintos dominios académicos y científicos. Sin embargo, desde la perspectiva propuesta en este trabajo, tales capacidades no se interpretan únicamente como procesos cognitivos descontextualizados, sino como habilidades cuyo desarrollo y

expresión pueden estar mediados por experiencias socioculturales, lenguajes y referentes construidos en distintos entornos de interacción.

En este punto, la noción de fondos de conocimiento permite ampliar la relación entre cultura y aprendizaje matemático. (Hunter, 2022) muestran que los conocimientos construidos en hogares y comunidades pueden constituirse en recursos valiosos para la enseñanza cuando son reconocidos pedagógicamente. Aplicado a la educación geométrica, esto significa que experiencias asociadas con organización del espacio doméstico, desplazamientos cotidianos, elaboración de objetos, prácticas productivas o formas comunitarias de orientación pueden convertirse en puntos de conexión con conceptos geométricos formales. La cultura deja así de ocupar un lugar decorativo y pasa a constituirse en una fuente potencial de mediación pedagógica.

La relación entre etnomatemática y pensamiento espacial se vuelve especialmente relevante en la enseñanza de la geometría. Estudios recientes muestran que la incorporación de enfoques etnomatemáticos puede contribuir al diseño de experiencias educativas contextualizadas y ampliar las formas mediante las cuales se abordan conceptos geométricos (Sunzuma & Maharaj, 2020; Bidiyah et al., 2024). Del mismo modo, las perspectivas culturalmente relevantes plantean que el aprendizaje matemático puede fortalecerse cuando los saberes escolares dialogan con las experiencias y repertorios de los sujetos, evitando enfoques deficitarios sobre la diversidad (Ladson-Billings, 1995; Tran & Castro Schepers, 2023).

A partir de estas relaciones, el marco propone una segunda idea central: la diversidad cultural puede constituirse en un recurso para la educación geométrica cuando los repertorios culturales son reconocidos, interpretados y vinculados pedagógicamente con el pensamiento espacial y la representación del espacio. Esta relación no implica que toda práctica cultural contenga necesariamente conocimiento geométrico formal, sino que determinadas experiencias pueden ofrecer contextos significativos para construir puentes entre saberes cotidianos y conceptos escolares. Esta articulación prepara el paso hacia los conceptos de vida cotidiana y experiencia pedagógica, que permiten explicar cómo ese encuentro puede producirse en la práctica educativa.

7.3.3 Vida cotidiana y experiencia pedagógica como conceptos puente

La construcción del marco requiere explicar de qué manera los repertorios culturales y las experiencias espaciales pueden entrar en relación con la educación geométrica. Para ello, la vida cotidiana y la experiencia pedagógica se incorporan como conceptos puente entre los saberes culturalmente situados y el conocimiento matemático escolar. La vida cotidiana representa el ámbito en el que los sujetos organizan, recorren, describen y representan espacios a partir de necesidades, prácticas y relaciones concretas. Desde esta perspectiva, el conocimiento geométrico puede vincularse con experiencias de orientación, desplazamiento, diseño, medición, construcción o reconocimiento de formas presentes en diferentes contextos sociales y culturales.

Este planteamiento permite evitar que la cultura sea incorporada únicamente mediante ejemplos superficiales o actividades ocasionales. Los fondos de conocimiento construidos en hogares y comunidades pueden ofrecer repertorios pertinentes para conectar experiencias cotidianas con contenidos matemáticos cuando son reconocidos e interpretados pedagógicamente (Hunter, 2022). Así, una práctica vinculada con la organización de espacios, la elaboración de objetos, las actividades productivas o las formas comunitarias de orientación no constituye automáticamente conocimiento geométrico formal, pero puede ofrecer situaciones susceptibles de ser interpretadas pedagógicamente en términos de posición, medida, forma, escala, simetría o transformación.

La experiencia pedagógica constituye el segundo concepto de mediación. Desde Larrosa Bondía (2002), la experiencia educativa no puede reducirse a la exposición de contenidos, pues implica aquello que afecta al sujeto y modifica su relación con el saber. Trasladada a la educación geométrica, esta perspectiva permite pensar la enseñanza como un espacio en el que las experiencias previas no son simplemente utilizadas para captar la atención, sino reconstruidas mediante procesos de comparación, representación, argumentación y formalización. El propósito no consiste en mantener separados el saber cotidiano y el conocimiento escolar, sino en generar condiciones para que ambos puedan relacionarse sin asumir que son equivalentes.

Esta mediación requiere también una práctica docente sensible a los repertorios culturales presentes en los espacios educativos. La pedagogía culturalmente relevante plantea que los saberes y experiencias de los sujetos pueden incorporarse a los

procesos de enseñanza sin renunciar a las exigencias académicas del conocimiento disciplinar (Ladson-Billings, 1995). En educación matemática, esta orientación permite cuestionar enfoques deficitarios que interpretan las diferencias culturales o lingüísticas como obstáculos y, en cambio, explorar cómo determinados repertorios pueden convertirse en recursos para construir significado matemático (Tran & Castro Schepers, 2023).

Desde esta relación, la representación del espacio adquiere una función mediadora especialmente importante. Dibujos, croquis, esquemas, modelos, descripciones espaciales y otras formas de representación pueden constituirse en medios para exteriorizar maneras de interpretar el entorno y, al mismo tiempo, convertirse en objetos de análisis geométrico. El interés pedagógico no radica en atribuir automáticamente significado cultural a toda representación, sino en examinar cómo las experiencias de los sujetos pueden expresarse espacialmente y cómo esas expresiones pueden ser puestas en diálogo con conceptos formales de la geometría. De esta manera, la representación funciona como un punto de articulación entre experiencia, cultura y razonamiento espacial.

A partir de estas consideraciones, el marco plantea una tercera proposición: la vida cotidiana aporta repertorios de experiencia espacial, mientras que la experiencia pedagógica puede transformarlos en oportunidades de mediación entre saberes culturalmente situados y conocimiento geométrico formal. Esta relación no constituye una secuencia automática ni garantiza resultados de aprendizaje, sino una posibilidad teórica que requiere decisiones pedagógicas contextualizadas. Sobre esta base, el siguiente eje integra los componentes desarrollados hasta ahora en un modelo conceptual que organiza las relaciones entre diversidad cultural, etnomatemática, representación del espacio y pensamiento geométrico.

7.3.4 Modelo integrador para la educación geométrica en contextos multiculturales

A partir de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y pedagógicos desarrollados, el marco teórico-conceptual se organiza como una red de relaciones entre diversidad cultural, etnomatemática, vida cotidiana, experiencia pedagógica, representación del espacio y pensamiento geométrico. La propuesta no establece una secuencia lineal ni un mecanismo causal único, sino una articulación en la que cada

componente cumple una función específica dentro del proceso educativo. La diversidad cultural aporta repertorios de experiencias y significados; la etnomatemática permite reconocer prácticas matemáticas culturalmente situadas; la vida cotidiana constituye el espacio donde esos repertorios se expresan; la experiencia pedagógica media su encuentro con la geometría escolar; y la representación del espacio funciona como un punto de articulación entre cultura, cognición y conocimiento formal.

En este modelo, la diversidad cultural no se plantea únicamente como una condición demográfica, sino como una fuente potencial de repertorios simbólicos, espaciales y matemáticos. Desde la etnomatemática, estos repertorios pueden incluir formas de medir, diseñar, orientar, construir, clasificar o representar el entorno, aunque no todos deban interpretarse automáticamente como conocimiento geométrico formal (D'Ambrosio, 1985; Gerdes, 2007). La función educativa consiste precisamente en reconocer cuándo determinadas prácticas contienen relaciones susceptibles de ser problematizadas pedagógicamente y vinculadas con conceptos de la geometría escolar.

La vida cotidiana actúa como ámbito de manifestación de esas experiencias, mientras que la experiencia pedagógica constituye el espacio de mediación intencional. Esta distinción es relevante porque evita asumir que la sola presencia de diversidad cultural produce aprendizajes geométricos. El potencial educativo emerge cuando los repertorios cotidianos son explorados, representados, comparados y formalizados mediante decisiones docentes que los ponen en relación con objetivos matemáticos específicos. Desde esta perspectiva, una pedagogía culturalmente relevante no sustituye el conocimiento disciplinar, sino que busca construir condiciones para que los sujetos puedan acceder a él desde experiencias que reconozcan sus contextos y saberes (Ladson-Billings, 1995; Hunter, 2022).

La representación del espacio ocupa una posición central dentro del modelo porque permite conectar la experiencia cultural con el razonamiento geométrico. Croquis, mapas, modelos, dibujos, esquemas, descripciones y otras formas de representación pueden convertirse en medios para hacer visibles relaciones de orientación, escala, posición, simetría, transformación o estructura espacial. A través de estas representaciones, los sujetos pueden exteriorizar formas de interpretar el entorno y, al mismo tiempo, someterlas a procesos de análisis, comparación y formalización. Los aportes sobre pensamiento espacial aportan elementos para comprender esta

mediación en términos de visualización, transformación, orientación y representación de relaciones espaciales (Newcombe & Shipley, 2015; Pinilla, 2024).

El pensamiento y las habilidades geométricas constituyen, así, uno de los horizontes formativos del marco. La propuesta no sostiene que la diversidad cultural produzca por sí misma mejores resultados geométricos, sino que puede ofrecer contextos significativos para desarrollar experiencias de aprendizaje cuando existe una mediación pedagógica adecuada. Estudios recientes sobre etnomatemática y enseñanza de la geometría muestran precisamente el potencial de integrar referentes culturales en el diseño de actividades y recursos educativos, aunque sus efectos deben analizarse siempre en función del contexto, la calidad de la intervención y los objetivos de aprendizaje (Sunzuma & Maharaj, 2020; Bidiyah et al., 2024).

En síntesis, el modelo propone una relación dinámica en la que la diversidad cultural aporta repertorios; la etnomatemática ofrece un marco para interpretarlos; la vida cotidiana los sitúa; la experiencia pedagógica los media; la representación del espacio los exterioriza y organiza; y el pensamiento geométrico constituye el campo disciplinar con el que entran en diálogo. Esta arquitectura conceptual permite pensar una educación geométrica culturalmente situada sin confundir experiencia cultural con conocimiento matemático formal ni reducir la cultura a un recurso decorativo. Su valor reside en ofrecer una estructura analítica susceptible de orientar futuras investigaciones empíricas y propuestas pedagógicas en contextos multiculturales.

7.4. DISCUSIÓN

El marco teórico-conceptual construido permite sostener que la educación geométrica en contextos multiculturales requiere superar una comprensión de la diversidad como simple coexistencia de grupos culturalmente diferenciados. La integración conceptual desarrollada sugiere que la diversidad puede adquirir relevancia pedagógica cuando se reconoce como fuente potencial de repertorios de experiencia, formas de representación y prácticas relacionadas con el espacio. Esta interpretación coincide con los planteamientos de Banks (2016) y Nieto y Bode (2018), quienes destacan la necesidad de integrar la diversidad en los procesos educativos de manera sustantiva, y no únicamente mediante acciones simbólicas o complementarias. Desde

esta perspectiva, la cuestión central no consiste en incorporar referencias culturales de forma decorativa, sino en establecer relaciones pedagógicamente justificadas entre experiencias culturalmente situadas y conocimiento geométrico formal.

La etnomatemática ocupa un lugar decisivo dentro de esta articulación porque permite reconocer que determinadas prácticas de medición, orientación, diseño, organización y representación del espacio se producen dentro de contextos culturales específicos. Los planteamientos de D'Ambrosio (1985) y Gerdes (2007) sustentan esta comprensión y permiten discutir una concepción excesivamente descontextualizada de la matemática escolar. Sin embargo, el marco propuesto introduce una delimitación importante: reconocer el carácter culturalmente situado de ciertas prácticas matemáticas no implica asumir que toda práctica cultural constituye conocimiento geométrico formal ni que las propiedades matemáticas dependan de la pertenencia cultural de los sujetos. La contribución del modelo radica precisamente en ubicar la mediación pedagógica como instancia de articulación entre repertorios culturales y formas escolares de conocimiento, sin confundir sus estatutos epistemológicos.

Esta delimitación permite también precisar la relación entre cultura y pensamiento espacial. La literatura especializada ha mostrado la importancia de la visualización, la orientación, la transformación y la representación dentro del razonamiento espacial (Newcombe & Shipley, 2015; Wai et al., 2009). El marco desarrollado amplía esta perspectiva al proponer que la expresión y el desarrollo de dichas capacidades pueden analizarse considerando las experiencias socioculturales mediante las cuales los sujetos interactúan con el espacio. En este sentido, la representación espacial adquiere una función particularmente relevante, ya que croquis, mapas, dibujos, esquemas y modelos pueden actuar simultáneamente como manifestaciones de experiencias espaciales y como recursos para la formalización geométrica. La aportación conceptual consiste, por tanto, en situar la representación del espacio como zona de encuentro entre cognición espacial, experiencia cultural y conocimiento matemático.

Los conceptos de vida cotidiana y experiencia pedagógica contribuyen a explicar cómo podría producirse ese encuentro. La vida cotidiana proporciona situaciones en las que los sujetos organizan, recorren, describen y transforman espacios, mientras que la experiencia pedagógica permite convertir determinadas situaciones en objetos de

reflexión y formalización. Esta relación dialoga con la perspectiva de los fondos de conocimiento, desde la cual los repertorios familiares y comunitarios pueden constituirse en recursos educativos cuando son reconocidos críticamente por la enseñanza (Hunter, 2022). También se vincula con la pedagogía culturalmente relevante, que plantea la posibilidad de articular las experiencias de los sujetos con objetivos académicos rigurosos sin reducir las expectativas disciplinares (Ladson-Billings, 1995). La implicación es que contextualizar la geometría no significa simplificarla, sino construir mediaciones que hagan posible transitar desde experiencias significativas hacia niveles progresivos de abstracción y formalización.

Esta interpretación encuentra respaldo en investigaciones que han explorado la integración de enfoques etnomatemáticos en la enseñanza de la geometría. Sunzuma y Maharaj (2020) muestran la pertinencia de examinar cómo los docentes incorporan aproximaciones etnomatemáticas en los procesos de enseñanza, mientras que Bidiyah et al. (2024) evidencian el interés contemporáneo por diseñar recursos educativos de geometría vinculados con referentes culturales. No obstante, estos antecedentes también permiten reconocer una limitación importante: la incorporación de contenidos culturalmente contextualizados no garantiza por sí sola mejores aprendizajes. Su valor depende de la calidad de la mediación, de la correspondencia con los objetivos matemáticos, de la interpretación crítica de los referentes culturales y de las oportunidades que se generen para representar, argumentar, comparar y formalizar relaciones espaciales. Por ello, el modelo propuesto debe entenderse como una arquitectura conceptual para orientar análisis y diseños educativos, no como una explicación causal ya validada.

La principal contribución del marco radica en integrar dimensiones que con frecuencia aparecen tratadas de manera separada: diversidad cultural, etnomatemática, pensamiento espacial, vida cotidiana, experiencia pedagógica y representación del espacio. Al colocar la representación espacial en una posición articuladora, la propuesta ofrece una vía para analizar cómo determinadas experiencias culturalmente situadas podrían transformarse en oportunidades de aprendizaje geométrico mediante mediaciones pedagógicas deliberadas. No obstante, su carácter teórico constituye también su principal limitación: las relaciones planteadas requieren ser examinadas empíricamente en contextos educativos diversos. Futuras investigaciones podrían contrastar la estructura del modelo, identificar qué tipos de repertorios culturales

resultan pedagógicamente pertinentes, analizar las decisiones docentes que facilitan su formalización y evaluar de qué manera estas mediaciones se relacionan con el desarrollo del pensamiento espacial y geométrico. En consecuencia, el marco debe entenderse como una propuesta abierta a contrastación, refinamiento y contextualización, más que como un esquema definitivo de aplicación universal.

7.5. CONCLUSIONES

El presente trabajo propone un marco teórico-conceptual que articula la diversidad cultural, la etnomatemática, el pensamiento espacial y la representación del espacio como dimensiones relevantes para fundamentar una educación geométrica culturalmente situada. Su principal contribución radica en integrar estos componentes dentro de una misma arquitectura conceptual, evitando tanto una comprensión exclusivamente cognitiva del pensamiento espacial como una incorporación superficial de la cultura en la enseñanza de la geometría. Desde esta perspectiva, la diversidad cultural puede entenderse como una fuente potencial de repertorios de experiencia y representación que adquieren valor educativo cuando son reconocidos, interpretados y mediados pedagógicamente.

El análisis desarrollado permite sostener que la etnomatemática ofrece un marco pertinente para reconocer prácticas culturales vinculadas con medición, orientación, diseño, construcción y organización del espacio, sin asumir que dichas prácticas equivalen automáticamente a conocimiento geométrico formal. Esta distinción resulta esencial para conservar el rigor disciplinar de la geometría al tiempo que se reconocen las experiencias socioculturales desde las cuales los sujetos pueden aproximarse a conceptos espaciales y geométricos. En consecuencia, el modelo plantea una relación de diálogo entre saberes culturalmente situados y conocimiento escolar, mediada por decisiones pedagógicas intencionales.

Asimismo, la vida cotidiana y la experiencia pedagógica operan como conceptos puente dentro de la propuesta. La primera sitúa los repertorios culturales y espaciales construidos en distintos entornos sociales, mientras que la segunda puede favorecer su articulación con oportunidades de análisis, representación, comparación y formalización. En esta relación, la representación del espacio ocupa una posición

central, al vincular experiencias culturales con procesos de visualización, orientación, transformación y razonamiento geométrico. Su función en el modelo es, por tanto, articuladora entre experiencia, cognición espacial y conocimiento matemático formal.

A partir de esta integración, una educación geométrica culturalmente situada no debe entenderse como sustitución de la geometría formal por saberes locales ni como simple incorporación de referencias culturales al currículo. Su fundamento reside en construir mediaciones que permitan reconocer la diversidad de experiencias espaciales y orientar progresivamente esas experiencias hacia procesos de abstracción, argumentación y formalización matemática. En este sentido, la pertinencia cultural y el rigor disciplinar pueden articularse dentro de propuestas pedagógicas cuidadosamente diseñadas.

Finalmente, el carácter teórico-conceptual del estudio delimita sus alcances. Las relaciones propuestas no constituyen resultados causales ni han sido comprobadas empíricamente, por lo que el modelo debe entenderse como una estructura abierta a validación, refinamiento y contextualización. Futuras investigaciones podrán examinar su pertinencia en contextos educativos multiculturales específicos, analizar qué repertorios culturales resultan pedagógicamente relevantes y estudiar de qué manera estas experiencias pueden llegar a constituirse, mediante una mediación pedagógica rigurosa, en recursos significativos para la construcción del conocimiento geométrico.

7.6. REFERENCIAS

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.

Bidiyah, A., Trisniawati, T., Muanifah, M. T., & Ardhian, T. (2024). Development of ethnomathematics-based educational modules for elementary geometry. *Advances in Mobile Learning Educational Research, 4*(2), 1160–1172. https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.02.010

D'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics, 5*(1), 44–48.

Gerdes, P. (2007). *Etnomatemática: Cultura, matemática, educação*. Autêntica.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.

Hunter, J. (2022). Challenging and disrupting deficit discourses in mathematics education: Positioning young diverse learners to document and share their mathematical funds of knowledge. *Research in Mathematics Education, 24*(2), 187–201. https://doi.org/10.1080/14794802.2022.2088607

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465–491.

Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre la experiencia y el saber de experiencia. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20–28.

Newcombe, N. S., & Shipley, T. F. (2015). Thinking about spatial thinking: New typology, new assessments. In J. S. Gero (Ed.), *Studying visual and spatial reasoning for design creativity* (pp. 179–192). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9297-4_10

Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). Pearson.

Payadnya, I. P. A. A., Wulandari, I. G. A. P. A., Puspadewi, K. R., & Saelee, S. (2024). The significance of ethnomathematics learning: A cross-cultural perspectives between Indonesian and Thailand educators. *Journal for Multicultural Education, 18*(4), 508–522. https://doi.org/10.1108/JME-05-2024-0049

Pinilla, R. K. (2024). Spatial reasoning in mathematics standards: Identifying how early elementary educators are systematically supported to teach spatial skills. *Frontiers in Education, 9*, 1407388. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1407388

Roesdiana, L., Turmudi, T., Juandi, D., Suhendra, S., & Dahlan, J. A. (2025). Meta-synthesis: Ethnomathematics in educational and cultural contexts over the last decade. *Mosharafa: Jurnal Pendidikan Matematika, 14*(2). https://doi.org/10.31980/mosharafa.v14i2.2257

Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Kluwer Academic Publishers.

Sunzuma, G., & Maharaj, A. (2020). Exploring Zimbabwean mathematics teachers' integration of ethnomathematics approaches into the teaching and learning of geometry. *Australian Journal of Teacher Education, 45*(7), 77–93. https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n7.5

Sunzuma, G., & Maharaj, A. (2021). In-service mathematics teachers' knowledge and awareness of ethnomathematics approaches. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 52*(7), 1063–1078. https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1736351

Tran, L. M., & Castro Schepers, O. (2023). Making mathematics meaningful for culturally and linguistically diverse students with a mathematics learning disability: A focus on culturally responsive practices. *Frontiers in Education, 8*, 1276423. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1276423

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

Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 817–835. https://doi.org/10.1037/a0016127

Declaración conflictos de interés
Ninguna.

Financiamiento
Ninguna.

Declaración de responsabilidad autoral
Diana Carolina Cristancho Aponte: Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Diana Carolina Cristancho Aponte.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-4-4
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.4.c32*

Capítulo 8

Inclusión condicionada y heteronormatividad escolar en docentes frente a la diversidad sexual en Montería

José Dionisio Bertel Barreto [9]

Recibido: 16 Abr. 2026 | Aceptado: 20 Jul. 2026 | Publicado: 28 Ago. 2026

[9] University of Technology and Education, United States.

josebertel22@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-9776-1855

RESUMEN

La educación inclusiva frente a la diversidad sexual requiere comprender no solo los marcos normativos, sino también las concepciones, prácticas y regulaciones que configuran la vida escolar. Este estudio tuvo como objetivo comprender el paradigma docente de educación inclusiva frente a la diversidad sexual en instituciones educativas públicas de Montería, Colombia. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, mediante teoría fundamentada según Strauss y Corbin, con participación de 30 docentes de tres instituciones públicas. Los datos se produjeron mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo focal, y se analizaron mediante comparación constante, codificación abierta, axial y selectiva, con apoyo de NVivo 15. Los resultados muestran un paradigma docente situado, negociado, condicionado, contingente y ambivalente, atravesado por concepciones docentes, vacíos curriculares, condiciones institucionales y presiones socioculturales. La categoría central, "ruptura del enfoque inclusivo ante la transgresión del binarismo", explica cómo el reconocimiento inclusivo tiende a sostenerse mientras no se cuestionen explícitamente las normas binarias escolares. Se concluye que la inclusión opera de forma condicionada y que su transformación requiere fortalecer la formación docente, la claridad curricular, los protocolos institucionales y las estrategias preventivas orientadas al reconocimiento efectivo de la diversidad sexual en contextos educativos atravesados por tensiones normativas, culturales e institucionales persistentes.

Palabras clave: diversidad sexual; educación inclusiva; paradigma docente; heteronormatividad; teoría fundamentada.

8.1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye uno de los desafíos centrales de los sistemas educativos contemporáneos, especialmente cuando debe responder a formas de diversidad que históricamente han sido invisibilizadas o tratadas desde perspectivas deficitarias. En este marco, la diversidad sexual y de género interpela de manera particular a las instituciones escolares, porque su reconocimiento no depende únicamente de disposiciones normativas, sino también de las concepciones, prácticas y formas de regulación que atraviesan la vida cotidiana. Una educación verdaderamente inclusiva requiere, por tanto, que las políticas de reconocimiento se traduzcan en culturas y prácticas institucionales capaces de garantizar participación, seguridad y pertenencia para todos los estudiantes (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020).

La literatura internacional ha documentado que los estudiantes LGBTQ+ continúan enfrentando experiencias de acoso, exclusión y menor percepción de seguridad escolar, y que la existencia de políticas inclusivas, apoyos institucionales y estrategias pedagógicas explícitas puede relacionarse con climas escolares más favorables (Day et al., 2019, 2020; Russell et al., 2021; Manna et al., 2025). Al mismo tiempo, investigaciones centradas en el profesorado muestran que las actitudes docentes, los niveles de preparación y las formas de interpretar el bullying relacionado con orientación sexual o identidad de género se relacionan con la respuesta educativa frente a estas situaciones (Fernández-Hawrylak et al., 2022; Elipe et al., 2023; Gegenfurtner et al., 2023). Estos hallazgos sugieren que la inclusión no puede analizarse únicamente como un atributo formal de la institución, sino como un proceso mediado por decisiones pedagógicas concretas.

En América Latina y particularmente en Colombia, el reconocimiento de los derechos de personas LGBTIQ+ ha avanzado en el plano jurídico y normativo, pero su expresión en los entornos educativos continúa mostrando tensiones. La Sentencia T-478 de 2015 y el Decreto 762 de 2018 constituyen referentes relevantes para la protección de derechos y la garantía de no discriminación, mientras que informes recientes siguen documentando formas persistentes de violencia, hostigamiento y exclusión hacia personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas (Colombia Diversa, 2023). En el ámbito escolar colombiano, estudios previos han señalado dificultades relacionadas con estereotipos, barreras actitudinales,

desconocimiento y respuestas institucionales insuficientemente articuladas frente a la diversidad sexual (García Suárez, 2007; Castelar & Lozano-García, 2018; Amaya Ramírez et al., 2023).

Una dimensión especialmente relevante para comprender estas tensiones es la heteronormatividad, entendida como el conjunto de normas, expectativas y prácticas que naturalizan determinadas formas de género y sexualidad como legítimas o esperables. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas no solo transmiten contenidos explícitos, sino también regulaciones simbólicas acerca de los cuerpos, los comportamientos y las identidades. Butler (2007) permite comprender cómo las normas de género delimitan expresiones socialmente reconocibles, mientras que Foucault (1978) aporta elementos para analizar la regulación cotidiana de la sexualidad mediante discursos, prácticas y dispositivos institucionales. Asimismo, Apple (2004) permite interpretar el currículo oculto como un espacio en el que determinadas jerarquías y significados pueden reproducirse incluso cuando no forman parte del currículo formal.

A pesar del crecimiento de los estudios sobre diversidad sexual, clima escolar y actitudes docentes, la literatura examinada muestra una articulación todavía limitada sobre cómo las condiciones institucionales, las concepciones docentes y las presiones socioculturales configuran conjuntamente las respuestas frente a la diversidad sexual. Buena parte de los trabajos disponibles describe actitudes, barreras o experiencias, pero con menor frecuencia construye una explicación integrada sobre las condiciones, acciones y consecuencias que configuran el paradigma docente. Esta brecha resulta particularmente relevante en instituciones públicas de ciudades intermedias colombianas, donde las dinámicas escolares pueden estar atravesadas simultáneamente por avances normativos y marcos culturales heteronormativos.

En respuesta a esta necesidad, el presente estudio tiene como objetivo comprender el paradigma docente de educación inclusiva frente a la diversidad sexual en instituciones educativas públicas de Montería, Colombia. Para ello, se construyó una teoría sustantiva mediante teoría fundamentada, orientada a explicar cómo se articulan la estructura, el proceso y las consecuencias de dicho paradigma, así como a identificar la categoría central que organiza su funcionamiento. Su contribución radica en ofrecer una interpretación relacional de la inclusión, no como una oposición simple entre

aceptación y exclusión, sino como una configuración situada y condicionada por factores docentes, curriculares, institucionales y socioculturales.

8.2. METODOLOGÍA

8.2.1 Enfoque, diseño y participantes

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de orientación interpretativa, dirigido a comprender cómo los docentes configuran, negocian y ponen en práctica concepciones de educación inclusiva frente a la diversidad sexual en instituciones educativas públicas de Montería, Colombia. Esta elección metodológica respondió a la naturaleza del fenómeno estudiado, centrado en significados, creencias, experiencias y formas de actuación construidas en la interacción cotidiana. Como diseño se adoptó la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (1998), debido a su pertinencia para generar una teoría sustantiva a partir del análisis sistemático y comparativo de datos empíricos. En consecuencia, el estudio no se orientó a comprobar hipótesis previamente formuladas, sino a identificar categorías, propiedades y relaciones emergentes capaces de explicar la estructura, el proceso y las consecuencias del paradigma docente analizado.

La investigación se realizó con docentes de educación básica secundaria pertenecientes a tres instituciones educativas públicas de Montería, Córdoba. La población de referencia estuvo conformada por 78 docentes y la muestra final incluyó 30 docentes en servicio activo, distribuidos en 15 mujeres y 15 hombres, con edades y trayectorias profesionales diversas. La selección inicial de los participantes se realizó mediante muestreo intencional, considerando como criterio principal contar con experiencia de interacción académica con estudiantes que expresaban diversidad en su orientación sexual, identidad o expresión de género. La participación fue voluntaria y se preservó la confidencialidad de las identidades personales e institucionales mediante procedimientos de anonimización.

Tabla 8.1

Caracterización de los participantes del estudio

Institución educativa	Mujeres (n)	Edad mujeres (años)	Años de servicio mujeres	Hombres (n)	Edad hombres (años)	Años de servicio hombres	Total
I.E.S.C.	6	28–47	5–23	4	25–53	6–17	10
I.E.J.B.	4	35–53	9–35	6	26–65	5–35	10
I.E.P.S.	5	28–68	5–33	5	26–62	6–38	10
Total	15	—	—	15	—	—	30

Nota. Las siglas institucionales se mantienen para preservar la confidencialidad de las instituciones participantes. Los rangos de edad y años de servicio corresponden a los datos consignados en la tabla original del estudio. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

La selección intencional permitió incorporar participantes con experiencia directamente vinculada al fenómeno de estudio y obtener información pertinente para el desarrollo progresivo de las categorías analíticas. En coherencia con la teoría fundamentada, el interés metodológico se concentró en la riqueza conceptual de los datos y en la comparación constante entre experiencias, significados y prácticas docentes, más que en la representatividad estadística de la muestra. Esta delimitación permitió mantener correspondencia entre el propósito interpretativo del estudio, las características de los participantes y la construcción de la teoría sustantiva resultante.

8.2.2 Producción y análisis de los datos

La producción de los datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Las entrevistas permitieron explorar de manera individual las percepciones, creencias, experiencias y decisiones pedagógicas de los docentes frente a situaciones relacionadas con diversidad sexual e inclusión escolar. Su estructura flexible favoreció la profundización en significados emergentes y en experiencias sensibles para los participantes, manteniendo al mismo tiempo una guía común orientada por los objetivos del estudio. Posteriormente, se desarrolló un grupo focal con seis docentes que habían participado previamente en las entrevistas, con el propósito de contrastar perspectivas, identificar consensos y tensiones, y profundizar en patrones discursivos vinculados con el paradigma docente analizado.

El análisis se desarrolló mediante el método de comparación constante, siguiendo como referencia principal la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (1998). La información procedente de ambas técnicas fue examinada de manera iterativa, estableciendo comparaciones entre fragmentos de datos, códigos y categorías emergentes. Para mantener coherencia con esta tradición metodológica, el proceso se organizó en codificación abierta, axial y selectiva. La codificación abierta permitió identificar conceptos iniciales y propiedades relevantes; la axial facilitó la articulación

entre condiciones, acciones o interacciones y consecuencias; y la selectiva permitió integrar las categorías alrededor de un núcleo explicativo central.

Durante el proceso analítico se buscaron recurrencias, diferencias, contradicciones y relaciones entre los discursos individuales y colectivos, con el fin de fortalecer la densidad interpretativa de las categorías. Esta comparación progresiva condujo a una organización teórica articulada en tres dimensiones: estructura, proceso y consecuencias. A partir de este proceso emergió la categoría central "ruptura del enfoque inclusivo ante la transgresión del binarismo", utilizada para integrar las relaciones identificadas entre las categorías y organizar la teoría sustantiva resultante.

El software NVivo 15 se utilizó como herramienta de apoyo para organizar, segmentar y recuperar el material cualitativo, así como para facilitar la gestión de códigos y relaciones analíticas. Su uso no sustituyó la interpretación del investigador, sino que contribuyó a mantener la trazabilidad del proceso de análisis y a sistematizar la comparación entre las fuentes de información.

8.2.3 Rigor metodológico y consideraciones éticas

La triangulación de técnicas se empleó como estrategia de rigor cualitativo, contrastando la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas con las interacciones producidas en el grupo focal. Esta comparación permitió examinar convergencias, divergencias y matices entre los discursos individuales y colectivos, así como revisar la consistencia de las categorías emergentes. De manera complementaria, se mantuvo correspondencia entre los fragmentos de datos, los códigos, las categorías y la categoría central, con el propósito de preservar la trazabilidad del proceso interpretativo y mantener la construcción teórica vinculada al material empírico.

La densidad conceptual de las categorías se examinó mediante comparación constante y revisión iterativa del corpus. El análisis se orientó a alcanzar estabilidad interpretativa dentro del conjunto de datos disponible, sin asumir saturación teórica en sentido estricto. Esta delimitación permite describir con mayor precisión el alcance del procedimiento analítico desarrollado y evita atribuir al estudio un criterio metodológico que no fue formalmente establecido durante el proceso de investigación.

En el plano ético, la participación de los docentes fue voluntaria y estuvo precedida por consentimiento informado. Debido a la sensibilidad del fenómeno

investigado, se establecieron garantías de confidencialidad y anonimización tanto para las personas participantes como para las instituciones educativas. La información fue tratada de manera que se redujera el riesgo de identificación directa o indirecta, especialmente en aquellos relatos vinculados con experiencias de diversidad sexual dentro de los contextos escolares.

El estudio se orientó por los principios éticos aplicables a investigaciones con seres humanos y tomó como referencia la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia. En concordancia con estos principios, se priorizaron el respeto por la autonomía de los participantes, la confidencialidad de la información y la protección frente a posibles riesgos derivados de la divulgación de experiencias sensibles.

8.3. RESULTADOS

Los resultados se organizaron en dos bloques integradores derivados del procedimiento de teoría fundamentada: estructura y proceso del paradigma docente, y consecuencias y teoría sustantiva integrada. Esta organización sintetiza las categorías emergentes identificadas mediante el análisis comparativo de entrevistas semiestructuradas y grupo focal, y permite articular condiciones, acciones/interacciones y consecuencias dentro de una misma explicación del fenómeno. El análisis mostró que el paradigma docente frente a la diversidad sexual no opera como una estructura homogénea, sino como una configuración situada, negociada, condicionada y ambivalente, atravesada por concepciones docentes, vacíos curriculares, regulación normativa, organización institucional y presiones socioculturales.

8.3.1 Estructura y proceso del paradigma docente

La estructura del paradigma reúne las condiciones que anteceden y delimitan las respuestas pedagógicas frente a la diversidad sexual. Del análisis emergieron cinco núcleos recurrentes: concepciones docentes, currículo, normatividad, organización institucional y contexto sociocultural. En el plano de las concepciones se identificó un reconocimiento discursivo de la diversidad que no siempre se acompaña de una problematización pedagógica explícita. En el currículo aparecieron omisiones y vacíos que favorecen la permanencia de un currículo oculto, mientras que la normatividad fue interpretada de forma ambivalente entre el reconocimiento formal de derechos y formas

de contención frente a determinadas expresiones de género o sexualidad. La organización institucional se caracterizó por protocolos incipientes y falta de rutas pedagógicas claras, mientras que el contexto sociocultural operó como regulador externo mediante presiones familiares, expectativas sociales y marcos heteronormativos.

Tabla 8.2

Matriz integrada de categorías emergentes de estructura y proceso del paradigma docente

Dimensión	Categoría emergente	Manifestación en los datos	Integración interpretativa
Estructura	Concepciones sobre diversidad sexual	Interpretaciones biológicas, morales y sociales; creencias docentes divergentes	Ausencia de un marco pedagógico compartido
Estructura	Reconocimiento discursivo	Respeto general y aceptación condicionada	Reconocimiento sin problematización pedagógica suficiente
Estructura	Currículo	Omisión curricular, vacíos explícitos y transversalidad poco operacionalizada	Presencia de currículo oculto y tratamiento no sistemático
Estructura	Normatividad	Influencia de referentes morales y religiosos; interpretación ambivalente de normas	La regulación normativa puede operar como contención
Estructura	Organización institucional	Protocolos incipientes y ausencia de rutas pedagógicas claras	Condicionamiento institucional de la respuesta docente
Estructura	Contexto sociocultural	Heteronormatividad local, presión familiar y expectativas sociales	El contexto funciona como regulador externo de las prácticas
Proceso	Estrategia inclusiva	Pedagogía del respeto e inclusión ambivalente	El respeto funciona como mínimo ético de actuación
Proceso	Manejo del conflicto	Intervención reactiva y respuesta principalmente procedimental	La acción pedagógica se activa especialmente ante situaciones visibles de crisis
Proceso	Responsabilidad docente	Derivación a orientación escolar y otras instancias	Delegación institucional y autoprotección profesional
Proceso	Operacionalización curricular	Transversalidad discursiva sin secuenciación sistemática	Inclusión curricular no estructurada
Proceso	Diálogo pedagógico	Interacción limitada y consensos frágiles	Deliberación pedagógica débil
Proceso	Estrategia implícita	Silencio estratégico y evitación del conflicto	Regulación simbólica de situaciones sensibles
Proceso	Límite del paradigma	Ruptura ante situaciones que cuestionan el binarismo	Quiebre del enfoque inclusivo y activación de respuestas regulatorias

Nota. La matriz integra las convergencias identificadas entre entrevistas semiestructuradas y grupo focal. Las categorías fueron reorganizadas para sintetizar las dimensiones estructurales y procesuales dentro de la lógica de teoría fundamentada. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Estas condiciones estructurales se traducen en un proceso caracterizado por acciones docentes que oscilan entre el reconocimiento, la cautela, el silencio y la regulación. Las prácticas inclusivas aparecen con mayor claridad mientras la diversidad permanece en un plano general o declarativo, pero se tensionan cuando se abordan situaciones concretas que cuestionan normas de género tradicionales. Entre los escenarios señalados por los participantes se encuentran el uso del uniforme, el acceso a baños, los nombres sociales, el lenguaje inclusivo y otras expresiones que interpelan el orden binario institucional. En estos casos, algunos discursos muestran posiciones de cierre normativo mediante expresiones como “yo me niego totalmente”, “soy radical en eso” o “no permitiría que”, lo que evidencia que el reconocimiento abstracto de la diversidad puede perder legitimidad cuando se traduce en prácticas escolares concretas. Estas expresiones se conservan como evidencia textual del corpus; no se incorporan códigos individuales de participante porque el manuscrito disponible no documenta de manera suficiente una codificación que permita asignarlos sin riesgo de invención.

El proceso también mostró una tendencia hacia la intervención reactiva. Las respuestas docentes se activan principalmente cuando aparece un conflicto visible, un episodio de discriminación o una situación percibida como difícil de gestionar. En lugar de una incorporación preventiva y curricularmente estructurada de la diversidad sexual, emergen estrategias situadas de contención, silenciamiento o derivación institucional. La remisión a orientación escolar, comités de convivencia u otras instancias aparece como una forma recurrente de desplazar el manejo de situaciones consideradas sensibles hacia actores percibidos como especializados. Estas acciones no constituyen respuestas idénticas en todos los casos, sino formas adaptativas de actuación dentro de un marco institucional percibido como poco claro.

La integración de estructura y proceso permitió identificar una ambivalencia institucionalizada. La diversidad sexual es reconocida y, al mismo tiempo, regulada cuando entra en tensión con los límites normativos que organizan la vida escolar. De esta manera, el paradigma docente configura una forma de inclusión condicionada, en la que el reconocimiento permanece disponible mientras no cuestione explícitamente el binarismo que estructuras prácticas, espacios, lenguajes y expectativas institucionales. Esta lógica no puede atribuirse únicamente a decisiones individuales del profesorado, porque emerge de la interacción entre creencias docentes, vacíos

institucionales, presiones socioculturales y una política inclusiva con dificultades de operacionalización.

8.3.2 Consecuencias y teoría sustantiva integrada

Las consecuencias del paradigma se organizan alrededor de un núcleo común: la reproducción estructural de la heteronormatividad como orden simbólico escolar y social. Los datos muestran que esta reproducción se manifiesta en distintos niveles, desde consecuencias inmediatas vinculadas con regulación, silenciamiento, discriminación o limitaciones al reconocimiento, hasta efectos institucionales más amplios relacionados con la permanencia del orden binario y la distancia entre inclusión declarativa y práctica cotidiana. En este sentido, la heteronormatividad no aparece únicamente como una actitud individual, sino como una regularidad que atraviesa normas, prácticas, decisiones y formas de organización institucional.

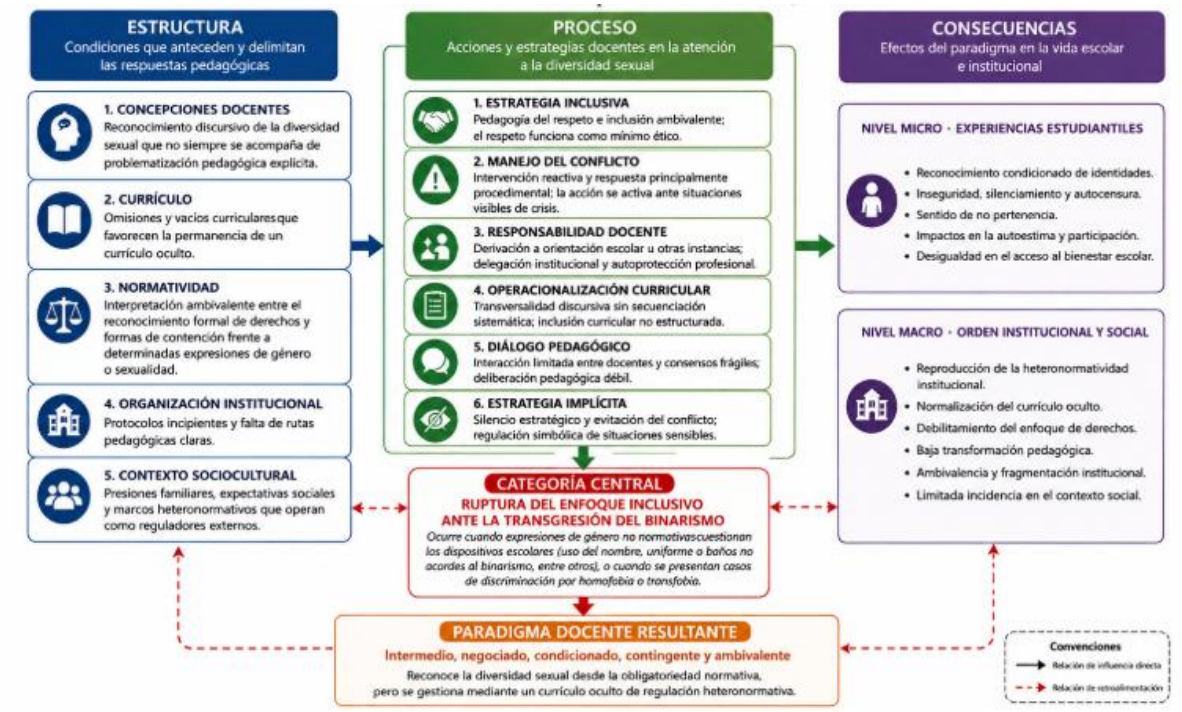
La comparación constante permitió integrar estas consecuencias con la estructura y el proceso mediante la categoría central "ruptura del enfoque inclusivo ante la transgresión del binarismo". Esta categoría representa el punto en el que el paradigma modifica su funcionamiento: mientras la diversidad sexual no cuestiona de forma explícita las normas binarias que organizan la vida escolar, puede ser reconocida dentro de un discurso inclusivo; cuando dichas normas son interpeladas, emergen mecanismos de contención normativa, silenciamiento estratégico, derivación institucional, regulación disciplinaria o neutralización pedagógica. De este modo, el binarismo funciona como un límite estructural que permite comprender la variación entre reconocimiento formal e inclusión efectiva

A partir de esta categoría central, la teoría sustantiva resultante caracteriza el paradigma docente como intermedio, negociado, condicionado, contingente y ambivalente. No se trata de un paradigma abiertamente excluyente, pero tampoco de un sistema plenamente inclusivo. Su funcionamiento depende de la manera en que interactúan condiciones institucionales, concepciones docentes, presiones socioculturales y respuestas pedagógicas situadas. La inclusión que emerge de esta configuración es, por tanto, condicionada y contingente, porque puede sostenerse frente al reconocimiento general de la diversidad y reconfigurarse hacia la regulación cuando se cuestionan normas centrales del orden escolar.

Figura 8.1

Modelo de teoría sustantiva del paradigma docente

MNO



Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

La teoría sustantiva propone que el paradigma docente frente a la diversidad sexual en las instituciones estudiadas no debe interpretarse únicamente como resultado de carencias individuales del profesorado, sino como una configuración relacional en la que estructura, proceso y consecuencias se articulan alrededor de la regulación del binarismo. El aporte explicativo del modelo reside en mostrar que la tensión principal no se sitúa entre inclusión y exclusión como categorías absolutas, sino en el carácter condicionado del reconocimiento: en las instituciones estudiadas, el reconocimiento inclusivo tiende a mantenerse mientras las expresiones de diversidad no cuestionen de manera explícita las normas que organizan la cotidianidad escolar.

8.4. DISCUSIÓN

Los hallazgos permiten interpretar el paradigma docente frente a la diversidad sexual como una configuración situada, condicionada y ambivalente, en la que el

reconocimiento formal de la inclusión convive con prácticas de regulación que se activan cuando determinadas expresiones cuestionan el orden binario escolar. Esta tensión constituye el núcleo explicativo de la teoría sustantiva construida y permite ir más allá de una lectura centrada exclusivamente en actitudes individuales del profesorado. En las instituciones estudiadas, la inclusión aparece mediada por concepciones docentes, vacíos curriculares, condiciones organizativas y presiones socioculturales, lo que muestra que las prácticas inclusivas dependen también de la manera en que las políticas y los discursos de derechos son interpretados y operacionalizados en contextos escolares concretos. Este resultado dialoga con Ball et al. (2012), quienes plantean que las políticas educativas no se implementan mecánicamente, sino que son interpretadas y recreadas por los actores institucionales, y con Ainscow (2020), para quien la inclusión requiere transformaciones sostenidas en culturas, políticas y prácticas escolares.

La categoría central "ruptura del enfoque inclusivo ante la transgresión del binarismo" permite comprender con mayor precisión el límite de esa inclusión. Los resultados indican que el reconocimiento de la diversidad puede mantenerse en un plano discursivo mientras no se cuestionen de manera explícita normas relacionadas con expresiones de género, uniformes, nombres sociales, baños u otros dispositivos que estructuran la cotidianidad escolar. Cuando estas fronteras son interpeladas, emergen respuestas de contención, silencio, regulación o derivación institucional. Esta dinámica puede interpretarse a la luz de Butler (2007), en tanto las normas de género delimitan qué expresiones resultan socialmente inteligibles, y de Foucault (1978), cuya perspectiva permite comprender la regulación no solamente mediante prohibiciones explícitas, sino también a través de prácticas cotidianas, discursos y mecanismos institucionales que normalizan determinadas formas de comportamiento.

El hallazgo de un currículo oculto de regulación heteronormativa constituye otra dimensión relevante. La ausencia de una incorporación curricular sistemática de la diversidad sexual no equivale a neutralidad, puesto que las omisiones, silencios y expectativas implícitas también transmiten formas de entender el género, la sexualidad y la legitimidad de determinadas identidades. Esta interpretación resulta consistente con Apple (2004), quien advierte que el currículo transmite selecciones culturales y relaciones de poder más allá de los contenidos formalmente prescritos. Asimismo, los resultados coinciden con Fernández-Hawrylak et al. (2022), quienes identifican

limitaciones en la preparación docente y en la incorporación de la diversidad sexual en los centros educativos, y con Elipe et al. (2023), quienes muestran que los educadores pueden interpretar el bullying LGBTQ+ de manera desvinculada de las estructuras específicas de prejuicio que lo producen. En este sentido, una respuesta pedagógica basada únicamente en el respeto genérico puede resultar insuficiente si no se acompaña de herramientas curriculares y conceptuales capaces de problematizar explícitamente las relaciones de género y sexualidad.

La intervención reactiva y la derivación hacia orientación escolar u otras instancias institucionales también revelan una tensión entre responsabilidad pedagógica y especialización. Los participantes tienden a intervenir cuando el conflicto se hace visible, mientras que la prevención y la incorporación curricular aparecen menos estructuradas. Este patrón se relaciona con investigaciones que muestran la importancia de políticas escolares inclusivas, apoyos explícitos y estrategias institucionales sostenidas para mejorar la percepción de seguridad y el clima escolar de estudiantes LGBTQ+ (Day et al., 2019, 2020; Russell et al., 2021; Manna et al., 2025). La derivación puede ser necesaria en situaciones que requieren acompañamiento especializado; sin embargo, cuando se convierte en respuesta predominante, podría contribuir a fragmentar la responsabilidad educativa y reforzar la percepción de que la diversidad sexual constituye un asunto externo a la práctica docente ordinaria.

Los resultados también permiten discutir el peso de las actitudes y marcos socioculturales que atraviesan las decisiones pedagógicas. Gegenfurtner et al. (2023) muestran que las actitudes docentes hacia estudiantes lesbianas, gays y bisexuales están relacionadas con experiencias de contacto y procesos de generalización intergrupal, mientras que Amaya Ramírez et al. (2023) identifican barreras actitudinales que afectan la convivencia escolar frente a la diversidad sexual y de género. En el presente estudio, estas dimensiones no operan de manera aislada, sino dentro de un entramado en el que familias, expectativas sociales, tradiciones institucionales y normativas escolares condicionan las posibilidades de actuación. Por ello, la teoría sustantiva propuesta desplaza la explicación desde una lógica de déficit individual hacia una comprensión relacional del paradigma docente.

Esta interpretación adquiere especial relevancia en el contexto colombiano, donde existe un marco jurídico que reconoce derechos vinculados con orientación sexual e identidad de género, pero cuya traducción a las prácticas escolares puede ser desigual. El Decreto 762 de 2018 y la Sentencia T-478 de 2015 constituyen referentes importantes en materia de reconocimiento y protección, mientras que informes de Colombia Diversa (2023) continúan documentando formas de discriminación y violencia hacia personas LGBTIQ+. La distancia entre reconocimiento normativo y práctica cotidiana observada en este estudio sugiere que el avance jurídico, aunque necesario, no garantiza por sí mismo transformaciones pedagógicas sostenidas. La inclusión requiere también capacidades institucionales, formación docente, claridad curricular y mecanismos de acompañamiento que permitan convertir los principios normativos en prácticas educativas consistentes.

La principal contribución de este estudio radica en proponer que el paradigma docente no se organiza en una oposición simple entre inclusión y exclusión, sino en una lógica de inclusión condicionada. En las instituciones estudiadas pueden coexistir discursos de respeto e inclusión con prácticas que preservan el orden binario cuando este es cuestionado. Esta formulación aporta una integración conceptual y empírica respecto de los antecedentes examinados, al articular en un mismo modelo estructura, proceso y consecuencias, y situar la regulación del binarismo como categoría articuladora del funcionamiento del paradigma. No obstante, estos hallazgos deben interpretarse dentro de los límites del estudio: proceden de 30 docentes pertenecientes a tres instituciones públicas de Montería y no permiten generalización estadística. Su valor reside en la capacidad explicativa de la teoría sustantiva y en su potencial para ser contrastada, refinada o ampliada en investigaciones posteriores desarrolladas en otros contextos educativos.

8.5. CONCLUSIONES

El estudio permitió caracterizar el paradigma docente de educación inclusiva frente a la diversidad sexual en instituciones educativas públicas de Montería como una configuración situada, negociada, condicionada, contingente y ambivalente. La teoría sustantiva construida muestra que el reconocimiento de la diversidad sexual no se expresa de manera homogénea, sino que depende de la interacción entre concepciones

docentes, vacíos curriculares, condiciones institucionales, marcos normativos y presiones socioculturales. En consecuencia, la inclusión aparece menos como un estado consolidado y más como un proceso sujeto a tensiones y límites concretos dentro de la vida escolar.

La categoría central "ruptura del enfoque inclusivo ante la transgresión del binarismo" sintetiza el principal aporte explicativo del estudio. Los resultados indican que el reconocimiento inclusivo tiende a sostenerse mientras las expresiones de diversidad sexual no cuestionen de forma explícita las normas binarias que organizan espacios, lenguajes, roles y expectativas institucionales. Cuando esas normas son interpeladas, emergen respuestas de regulación, silenciamiento, derivación institucional o contención pedagógica. Esta dinámica permite comprender que la tensión entre inclusión y exclusión no opera como una oposición absoluta, sino como una forma de inclusión condicionada.

Asimismo, el estudio evidencia que el currículo oculto y la intervención reactiva constituyen componentes relevantes en la reproducción de prácticas heteronormativas. La ausencia de una incorporación curricular explícita y sistemática de la diversidad sexual deja amplios márgenes para respuestas individuales, mientras que la derivación frecuente hacia orientación escolar u otras instancias puede limitar la apropiación pedagógica del tema por parte del profesorado. Esto refuerza la necesidad de fortalecer la formación docente, la claridad institucional y las estrategias preventivas y curriculares orientadas a una inclusión más consistente.

La principal contribución del trabajo radica en integrar estructura, proceso y consecuencias dentro de una explicación relacional del paradigma docente, evitando reducir el fenómeno a actitudes individuales o a déficits personales del profesorado. La teoría sustantiva muestra que las respuestas docentes se producen dentro de entramados institucionales y socioculturales que condicionan su actuación. Por ello, cualquier transformación sostenible de la inclusión requiere intervenir no solo en las creencias individuales, sino también en el currículo, los protocolos, la organización escolar y las condiciones culturales que sostienen la regulación heteronormativa.

Los hallazgos deben interpretarse dentro de los límites del estudio, dado que proceden de 30 docentes pertenecientes a tres instituciones públicas de Montería. No se pretende realizar generalizaciones estadísticas, sino ofrecer una explicación

sustantiva susceptible de ser contrastada y refinada en otros contextos. Futuras investigaciones podrán examinar la transferibilidad del modelo, incorporar perspectivas de estudiantes, familias y equipos directivos, y analizar cómo la formación docente y las políticas institucionales pueden contribuir a transformar formas de inclusión condicionada en prácticas educativas más coherentes con el reconocimiento efectivo de la diversidad sexual.

8.6. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Amaya Ramírez, D. M., Arias, D. F., Calvo Caro, D. P., Montilla Trejos, D., & Pulido Bernal, M. A. (2023). Q+: Barreras actitudinales en la convivencia escolar frente a la diversidad sexual y de género. *Inclusión y Desarrollo, 10*(2), 65–80. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.10.2.2023.65-80

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Castelar, A. F., & Lozano-García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: Algunas paradojas. *CS*, (25), 51–79. https://doi.org/10.18046/recs.i25.2220

Colombia Diversa. (2023). *La realidad de la discriminación*. Colombia Diversa.

Corte Constitucional de Colombia. (2015). *Sentencia T-478 de 2015*.

Day, J. K., Fish, J. N., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2020). Gay-straight alliances, inclusive policy, and school climate: LGBTQ youths' experiences of social support and bullying. *Journal of Research on Adolescence, 30*(S2), 418–430. https://doi.org/10.1111/jora.12487

Day, J. K., Ioverno, S., & Russell, S. T. (2019). Safe and supportive schools for LGBT youth: Addressing educational inequities through inclusive policies and practices. *Journal of School Psychology, 74*, 29–43. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.007

Elipe, P., Sutil, D. T., Vera, L., & Mora-Merchán, J. A. (2023). 'Bullying is bullying, if they want to say it's because of being LGBT that's another story': Perceptions of educators on LGBTQ+ bullying. *Teaching and Teacher Education, 136*, 104381. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104381

Fernández-Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E., & Ruiz Ruiz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 11*(2), 81–97. https://doi.org/10.15366/RIEJS2022.11.2.005

Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: Volume 1. An introduction*. Pantheon Books.

García Suárez, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Colombia Diversa.

Gegenfurtner, A., Hartinger, A., Gabel, S., Neubauer, J., & Keskin, Ö. (2023). Teacher attitudes toward lesbian, gay, and bisexual students: Evidence for intergroup contact theory and secondary transfer effects. *Social Psychology of Education, 26*, 509–532. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09756-w

Mann, T., Burns, E., Van Bergen, P., & Jones, T. (2025). Which LGBTQ+ inclusive school strategies support LGBTQ+ student, staff and parent perceptions of school climate? A latent class analysis. *Journal of Homosexuality, 72*(8), 1580–1606. https://doi.org/10.1080/00918369.2024.2384933

Ministerio de Salud de Colombia. (1993). *Resolución 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*.

Presidencia de la República de Colombia. (2018). *Decreto 762 de 2018: Por el cual se adopta la política pública para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas que hacen parte de los sectores sociales LGBTI y de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas*.

Russell, S. T., Bishop, M. D., Saba, V. C., James, I., & Ioverno, S. (2021). Promoting school safety for LGBTQ and all students. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 8*(2), 160–166. https://doi.org/10.1177/23727322211031938

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO.

Declaración conflictos de interés
Ninguna.

Financiamiento
Ninguna.

Declaración de responsabilidad autoral
José Dionisio Bertel Barreto: Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © José Dionisio Bertel Barreto.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-4-4
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.4.c33*

Capítulo 9

Proyectos de vida y bienestar psicosocial en estudiantes rurales de La Unión, Sucre

Ana Karina Bertel Barreto [10]

Recibido: 16 Abr. 2026 | Aceptado: 20 Jul. 2026 | Publicado: 28 Ago. 2026

[10] University of Technology and Education, United States.

anakaryberreto@gmail.com https://orcid.org/0009-0000-6446-8807

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo comprender cómo las habilidades asociadas al bienestar psicosocial se articulan con los proyectos de vida de estudiantes de instituciones educativas públicas rurales de La Unión, Sucre, Colombia. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo de orientación interpretativa y una perspectiva fenomenológico-hermenéutica. Participaron 37 estudiantes de undécimo grado, entre 16 y 18 años, pertenecientes a tres instituciones rurales. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas y grupo focal, y se analizó a partir de las seis dimensiones del bienestar psicológico de Ryff como categorías sensibilizadoras, complementadas con habilidades emergentes identificadas en los relatos. Los resultados evidenciaron la relevancia del autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, las redes de apoyo, la resiliencia contextual, la proyección y la identidad vocacionales en la construcción de expectativas. Asimismo, se observó que los proyectos de vida se configuran mediante la interacción entre recursos personales, vínculos familiares y escolares, y condiciones del entorno rural. Se concluye que el bienestar psicosocial constituye una categoría analítica útil para interpretar estas relaciones y que los proyectos de vida deben comprenderse como construcciones dinámicas, relacionales y contextualmente situadas, antes que como planes lineales definidos exclusivamente por decisiones individuales durante la transición final de la educación media.

Palabras clave: bienestar psicosocial; proyecto de vida; estudiantes rurales; adolescencia; educación rural.

9.1. INTRODUCCIÓN

La construcción de proyectos de vida durante la adolescencia constituye un proceso complejo en el que convergen experiencias personales, vínculos significativos, oportunidades educativas y condiciones del entorno. En esta etapa, las decisiones sobre continuidad académica, ocupación, autonomía y participación social adquieren especial relevancia, aunque no se configuran de manera aislada de las trayectorias previas ni de los recursos disponibles en los contextos donde se desarrollan los jóvenes. Desde el enfoque del curso de vida, estas transiciones pueden comprenderse como procesos situados en los que las aspiraciones individuales se relacionan con condiciones históricas, familiares, educativas y territoriales (Blanco, 2011). En consecuencia, analizar los proyectos de vida requiere superar una visión exclusivamente instrumental de metas futuras y considerar los procesos de significado, agencia y bienestar que acompañan su construcción.

El concepto de proyecto de vida ha sido abordado como una construcción que integra elecciones, sentido vital, expectativas y acciones orientadas hacia fines considerados significativos por la persona. D'Angelo-Hernández (2002) plantea que el proyecto vital expresa elecciones fundamentales que se articulan con la praxis social, mientras que Suárez-Barros et al. (2018) destacan su carácter dinámico dentro de procesos de desarrollo e intervención psicosocial. Desde esta perspectiva, el proyecto de vida no puede reducirse a un itinerario fijo ni a una planificación lineal, sino que debe comprenderse como una configuración susceptible de revisión, en la que interactúan historia personal, condiciones presentes y proyección futura. Esta lectura resulta especialmente pertinente durante la adolescencia, etapa en la que se consolidan procesos de identidad, autonomía y toma de decisiones.

La noción de bienestar psicológico ofrece un marco relevante para interpretar estas experiencias. Ryff (1989, 1995) propuso un modelo eudaimónico integrado por seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. Posteriormente, Ryff y Keyes (1995) y Ryff (2014) reforzaron el carácter multidimensional del constructo, mostrando que el bienestar no se limita a estados afectivos positivos, sino que incluye formas de funcionamiento relacionadas con desarrollo personal, sentido, vínculos y capacidad para relacionarse con el entorno. En este estudio, estas dimensiones se

utilizan como referentes para analizar experiencias juveniles sin asumir que constituyen por sí mismas un modelo de bienestar psicosocial.

En este estudio, el bienestar psicosocial se emplea como una categoría analítica ampliada que permite considerar, además de las dimensiones psicológicas, las relaciones y condiciones sociales que atraviesan la experiencia de los estudiantes. Esta ampliación resulta necesaria porque los proyectos de vida se configuran en interacción con familias, instituciones educativas, comunidades y territorios. En contextos rurales, tales relaciones adquieren características particulares debido a diferencias en acceso a servicios, oportunidades educativas, movilidad, oferta laboral y recursos institucionales. Sin embargo, la ruralidad no debe interpretarse exclusivamente como condición de desventaja; también constituye un espacio de pertenencia, vínculos, identidad territorial y posibilidades de agencia juvenil (García-Yepes, 2017; Montes et al., 2022).

La literatura reciente muestra que las aspiraciones educativas y ocupacionales de adolescentes rurales se relacionan con factores individuales, familiares, escolares y contextuales. Estudios desarrollados en diferentes entornos rurales han evidenciado que las expectativas juveniles pueden estar condicionadas por oportunidades estructurales, redes familiares, experiencias escolares y percepciones sobre el futuro, sin que estos factores determinen de manera uniforme las trayectorias individuales (Dost & Froerer, 2021; Chen et al., 2023). En Colombia, investigaciones sobre proyectos de vida en contextos vulnerables y rurales también han señalado la importancia del acompañamiento educativo, la capacidad de agencia y el reconocimiento de condiciones territoriales en la construcción de alternativas futuras (García-Yepes, 2017; Cepeda Queipo et al., 2025). No obstante, la literatura examinada muestra una articulación todavía limitada entre las dimensiones del bienestar psicológico, las habilidades psicosociales emergentes y la construcción de proyectos de vida en estudiantes rurales.

Esta brecha adquiere relevancia en estudiantes que se encuentran próximos a finalizar la educación media, dado que enfrentan decisiones vinculadas con continuidad educativa, inserción laboral, permanencia en el territorio o movilidad hacia otros contextos. En zonas rurales, estas decisiones pueden estar atravesadas por restricciones materiales y oportunidades desiguales, pero también por redes de apoyo, aspiraciones personales y expectativas de contribución comunitaria. Por ello, resulta

necesario comprender cómo los propios jóvenes significan sus capacidades, relaciones y condiciones contextuales, y de qué manera estas experiencias se articulan con sus proyecciones futuras.

En respuesta a esta necesidad, el presente estudio tiene como objetivo comprender cómo las habilidades asociadas al bienestar psicosocial se articulan con los proyectos de vida de estudiantes de instituciones educativas públicas rurales de La Unión, Sucre, Colombia. Para ello, se analizan las experiencias de 37 estudiantes de undécimo grado desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, utilizando las dimensiones del bienestar psicológico de Ryff como referentes sensibilizadores y reconociendo habilidades emergentes vinculadas con autoconocimiento, autorregulación, redes de apoyo, resiliencia contextual y proyección vocacional. La contribución del estudio radica en ofrecer una interpretación situada de la relación entre bienestar y proyecto de vida, incorporando explícitamente la interacción entre recursos personales, vínculos intersubjetivos y condiciones territoriales.

9.2. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de orientación interpretativa, dirigido a comprender las experiencias, significados y valoraciones mediante las cuales estudiantes de contextos rurales configuran sus proyectos de vida en relación con dimensiones de bienestar. Se adoptó una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, tomando como referencia a Van Manen (2003), debido a su pertinencia para aproximarse a la experiencia vivida y comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus trayectorias, relaciones, decisiones y expectativas. En consecuencia, el interés del estudio no estuvo orientado a establecer relaciones causales ni a medir niveles de bienestar, sino a interpretar cómo determinadas experiencias de autoaceptación, autonomía, relaciones interpersonales, dominio del entorno, propósito vital y crecimiento personal adquieren sentido dentro de la construcción de los proyectos de vida.

Participaron 37 estudiantes de undécimo grado, pertenecientes a tres instituciones educativas oficiales ubicadas en la zona rural del municipio de La Unión, Sucre, Colombia. La muestra estuvo conformada por 23 mujeres y 14 hombres, con

edades comprendidas entre 16 y 18 años. La selección se realizó mediante muestreo intencional, considerando como criterio central la pertenencia al último grado de educación media y la vinculación con las instituciones rurales incluidas en el estudio. La elección de este grupo respondió a que la finalización de la educación media representa un momento relevante de transición, en el que las decisiones educativas, ocupacionales y personales adquieren especial significado en la configuración de expectativas y proyectos futuros.

La producción de los datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y grupo focal. Las entrevistas permitieron explorar de manera individual experiencias relacionadas con autopercepción, relaciones significativas, toma de decisiones, manejo del entorno, aspiraciones y crecimiento personal. El grupo focal se utilizó para profundizar en significados construidos colectivamente, contrastar experiencias y reconocer convergencias y diferencias en torno a los proyectos de vida. El guion de ambas técnicas se orientó por las seis dimensiones del modelo de bienestar psicológico de Ryff —autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal—, utilizadas como referentes conceptuales para organizar la indagación sin impedir la emergencia de significados no previstos inicialmente (Ryff, 1989, 1995; Ryff & Keyes, 1995).

El análisis se desarrolló mediante una lectura fenomenológico-hermenéutica de unidades de significado y temas de experiencia, apoyada en la revisión reiterada de las transcripciones y en la identificación de sentidos vinculados con las experiencias relatadas por los participantes. Las seis dimensiones de Ryff funcionaron como categorías sensibilizadoras iniciales, mientras que el examen interpretativo del corpus permitió reconocer habilidades y significados emergentes relacionados con los proyectos de vida, entre ellos autoconocimiento, autorregulación, proyección vocacional, construcción de redes de apoyo y resiliencia contextual. Este procedimiento permitió mantener una relación entre el marco conceptual y la experiencia vivida, evitando reducir el análisis a una clasificación exclusivamente deductiva

El software NVivo se utilizó como herramienta de apoyo para organizar las transcripciones, segmentar el corpus, recuperar unidades de significado y sistematizar las relaciones entre dimensiones y categorías emergentes. Su utilización tuvo una función instrumental y no sustituyó el proceso interpretativo del investigador. La

consistencia del análisis se favoreció mediante la comparación entre información procedente de entrevistas y grupo focal, la revisión reiterada de las categorías y la búsqueda de correspondencia entre las voces de los participantes, las unidades de significado y las interpretaciones finales.

En el plano ético, la participación se desarrolló bajo criterios de voluntariedad, confidencialidad y protección de la identidad. Debido a que parte de los participantes eran menores de edad, se contó con el consentimiento informado de padres o tutores y el asentimiento de los estudiantes menores de edad, mientras que los participantes mayores de edad otorgaron directamente su consentimiento informado. Los relatos fueron tratados de manera anonimizada mediante identificadores de participante, evitando divulgar información que permitiera reconocer a los estudiantes o a las instituciones educativas.

9.3. RESULTADOS

Los resultados se organizaron en dos bloques analíticos: dimensiones del bienestar y habilidades emergentes, y bienestar psicosocial y configuración de los proyectos de vida. Esta organización permitió integrar las seis dimensiones del modelo de Ryff con los significados construidos por los estudiantes en torno a su identidad, relaciones, autonomía, lectura del entorno, aspiraciones y crecimiento personal. El análisis de las entrevistas semiestructuradas y del grupo focal mostró que los proyectos de vida no se configuran únicamente a partir de metas académicas u ocupacionales, sino mediante experiencias personales, familiares, escolares y territoriales que adquieren significado dentro de la trayectoria de los jóvenes rurales.

9.3.1 Dimensiones del bienestar y habilidades emergentes

La autoaceptación se expresó principalmente mediante procesos de reconocimiento de la imagen personal, valoración de rasgos propios e identificación de fortalezas y aspectos susceptibles de mejora. Los relatos muestran que los participantes construyen una valoración de sí mismos vinculada tanto con características físicas como con cualidades personales. Una estudiante expresó: “Me siento muy bien, mi color de piel es canela, mi cabello es ondulado y mi sonrisa es lo que más me gusta de mí” (Participante 1). A partir de estas experiencias emergió el

autoconocimiento como habilidad asociada a la identificación y valoración de la propia identidad.

El crecimiento personal apareció relacionado con prácticas cotidianas orientadas a mejorar el desempeño, asumir responsabilidades y desarrollar hábitos considerados favorables para alcanzar metas futuras. En el grupo focal, uno de los estudiantes señaló: "Estudio todos los días, practico deporte y trato de ser responsable con mis deberes para ser alguien en la vida" (Participante 4). Estos discursos permitieron identificar la autorregulación y la autocrítica constructiva como habilidades mediante las cuales los jóvenes reconocen aspectos de mejora y orientan determinadas acciones hacia su desarrollo personal.

La autonomía se manifestó especialmente en la toma de decisiones relacionadas con estudios, profesiones y expectativas. Aunque las familias aparecen como fuentes importantes de orientación, los participantes expresaron la necesidad de asumir un papel activo en las decisiones sobre su trayectoria. Esta relación se observa en el testimonio: "Mis padres me aconsejan, pero yo soy quien decide qué estudiar porque es mi vida y mi futuro" (Participante 12). De este modo, la autonomía no emerge como independencia absoluta de las redes familiares, sino como capacidad para valorar orientaciones externas y asumir decisiones consideradas propias.

Las relaciones positivas con otras personas se vincularon con la importancia atribuida a familiares, pares y actores escolares como fuentes de apoyo emocional, orientación y reconocimiento. Las experiencias analizadas muestran que la construcción del proyecto de vida adquiere un carácter relacional, puesto que las decisiones y expectativas de los estudiantes se elaboran dentro de redes de interacción que pueden fortalecer o limitar su confianza y proyección. De esta dimensión emergió la construcción de redes de apoyo como habilidad psicosocial relevante, aunque los participantes también señalaron insuficiencias en el acompañamiento institucional disponible.

El dominio del entorno adquirió características particulares por tratarse de estudiantes de contextos rurales. Los participantes reconocieron restricciones relacionadas con infraestructura, transporte, acceso a servicios y oportunidades educativas, pero algunos relatos muestran que esas dificultades son interpretadas también como desafíos frente a los cuales se movilizan expectativas de transformación.

Un participante afirmó: “A veces no hay agua o el camino está malo para ir al colegio, pero eso me da más ganas de salir adelante” (Participante 3). Esta interpretación dio lugar a la categoría emergente resiliencia contextual, entendida en el estudio como la capacidad de reconocer condiciones adversas del entorno sin reducir las expectativas exclusivamente a dichas limitaciones.

Las dimensiones de propósito en la vida y crecimiento personal se relacionaron directamente con la construcción de aspiraciones educativas, ocupacionales y comunitarias. Los participantes formularon imágenes de futuro que integran desarrollo profesional, autonomía económica y contribución al territorio. Un estudiante manifestó: “Me veo como una profesional, ayudando a mi comunidad y teniendo mi propia empresa para generar empleo aquí” (Participante 7). Asimismo, la elección vocacional fue vinculada con valores personales y necesidades percibidas del contexto, como refleja el relato: “Quiero ser policía para que se respeten las leyes y ayudar a que mi pueblo sea más seguro” (Participante 9). Estos significados permitieron identificar la proyección y la identidad vocacionales como componentes emergentes vinculados con el propósito de vida.

Tabla 9.1

Dimensiones del bienestar, habilidades emergentes y evidencias de los participantes

Dimensión del bienestar	Habilidad emergente	Manifestación en los resultados	Evidencia de los participantes
Autoaceptación	Autoconocimiento	Reconocimiento y valoración de características físicas, personales y rasgos de identidad	“Me siento muy bien, mi color de piel es canela, mi cabello es ondulado y mi sonrisa es lo que más me gusta de mí” (Participante 1).
Crecimiento personal	Autorregulación y autocrítica constructiva	Desarrollo de hábitos, reconocimiento de aspectos de mejora y orientación hacia metas personales	“Estudio todos los días, practico deporte y trato de ser responsable con mis deberes para ser alguien en la vida” (Participante 4).
Autonomía	Toma de decisiones	Capacidad para considerar orientaciones familiares y asumir decisiones relacionadas con el futuro	“Mis padres me aconsejan, pero yo soy quien decide qué estudiar porque es mi vida y mi futuro” (Participante 12).
Relaciones positivas con otras personas	Construcción de redes de apoyo	Reconocimiento de familiares, pares y actores escolares como fuentes de apoyo emocional y orientación	Los relatos identifican a la familia, los pares y la escuela como referentes en la construcción de expectativas y decisiones futuras.

Dominio del entorno	Resiliencia contextual	Reconocimiento de restricciones rurales y reinterpretación de las dificultades como desafíos para continuar avanzando	"A veces no hay agua o el camino está malo para ir al colegio, pero eso me da más ganas de salir adelante" (Participante 3).
Propósito en la vida	Proyección vocacional	Construcción de metas educativas, ocupacionales y comunitarias vinculadas con la visión de futuro	"Me veo como una profesional, ayudando a mi comunidad y teniendo mi propia empresa para generar empleo aquí" (Participante 7).
Propósito en la vida / crecimiento personal	Identidad vocacional	Relación entre intereses personales, valores y elección de ocupaciones o profesiones futuras	"Quiero ser policía para que se respeten las leyes y ayudar a que mi pueblo sea más seguro" (Participante 9).

Nota. Las dimensiones corresponden al modelo de bienestar psicológico utilizado como referente conceptual en el estudio. Las habilidades emergentes fueron identificadas mediante la interpretación de entrevistas semiestructuradas y grupo focal. Las evidencias textuales conservan los identificadores de participantes consignados en el manuscrito original. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

En conjunto, la matriz evidencia que las dimensiones del bienestar no se expresan de manera aislada, sino mediante habilidades que se articulan progresivamente en la experiencia de los estudiantes. El autoconocimiento y la autorregulación se relacionan con procesos de valoración personal y crecimiento; la autonomía y las redes de apoyo intervienen en la toma de decisiones; mientras que la resiliencia contextual, la proyección y la identidad vocacionales vinculan las condiciones del entorno con las expectativas. Esta integración muestra que el bienestar psicosocial adquiere significado en la medida en que los jóvenes articulan recursos personales, vínculos significativos y posibilidades contextuales dentro de la construcción de sus proyectos de vida.

9.3.2 Bienestar psicosocial y configuración de los proyectos de vida

La integración de las dimensiones analizadas mostró que los proyectos de vida de los estudiantes se configuran mediante una relación entre recursos personales, vínculos intersubjetivos y condiciones contextuales. El autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, las redes de apoyo, la resiliencia contextual y la proyección vocacional no emergen como componentes aislados, sino como habilidades que adquieren sentido dentro de experiencias personales, familiares, escolares y comunitarias. Desde los relatos de los participantes, el proyecto de vida aparece como una construcción progresiva y susceptible de modificación, más que como un plan rígido definido de manera definitiva al finalizar la educación media.

La dimensión relacional ocupa un lugar relevante en esta configuración. Las familias aparecen como fuentes de orientación, apoyo afectivo y referentes para la toma de decisiones, mientras que la escuela constituye un espacio desde el cual pueden fortalecerse expectativas académicas, ocupacionales y personales. Sin embargo, los relatos también muestran limitaciones en el acompañamiento institucional sistemático para orientar la construcción de proyectos de vida. Esta situación no impide que los estudiantes formulen aspiraciones, pero evidencia una distancia entre las necesidades de orientación expresadas y los mecanismos educativos disponibles para acompañar procesos de toma de decisiones y proyección futura.

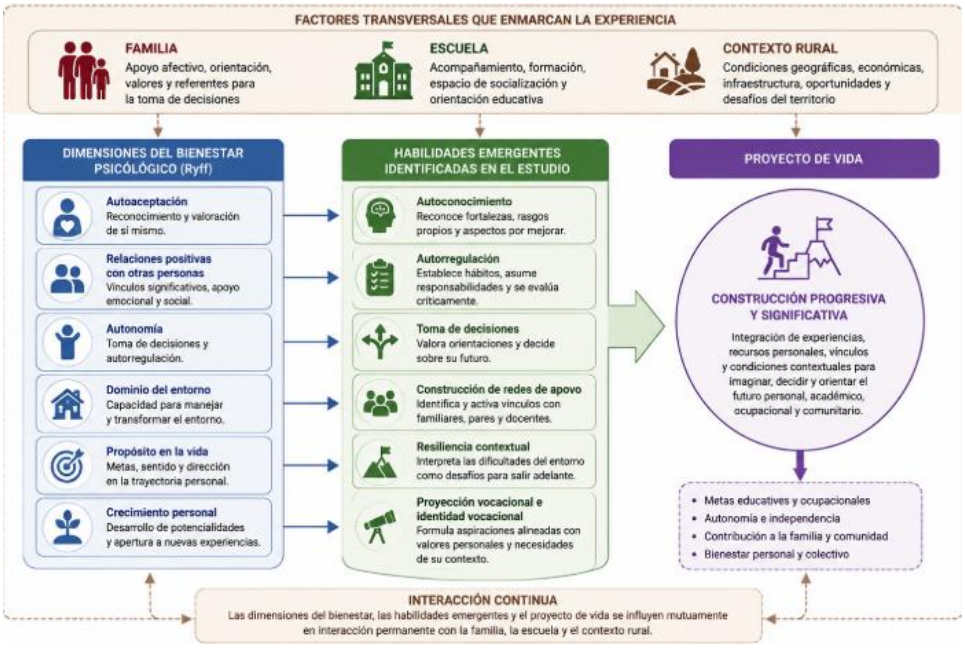
El contexto rural atraviesa de manera transversal las expectativas de los participantes. Las dificultades relacionadas con transporte, infraestructura, disponibilidad de servicios, oportunidades educativas y posibilidades laborales forman parte de la manera en que los estudiantes interpretan sus opciones futuras. No obstante, los relatos no permiten comprender la ruralidad únicamente desde una perspectiva de carencia. En algunos casos, las restricciones del entorno son reinterpretadas como desafíos que fortalecen el deseo de continuar estudiando, alcanzar autonomía económica o contribuir al desarrollo de la comunidad. De esta forma, los resultados muestran una relación dinámica entre condicionamientos contextuales y capacidad de agencia, sin asumir que las características territoriales determinan de manera uniforme las trayectorias de los jóvenes.

La articulación entre las seis dimensiones del bienestar y las habilidades emergentes permite interpretar el proyecto de vida como una estructura en la que se conectan experiencia pasada, condiciones presentes y proyección futura. La autoaceptación y el autoconocimiento proporcionan referentes para reconocer capacidades y limitaciones; las relaciones positivas aportan soporte interpersonal; la autonomía participa en la toma de decisiones; el dominio del entorno favorece la interpretación de restricciones y posibilidades; mientras que el propósito vital y el crecimiento personal se relacionan con la formulación de metas y aspiraciones. En esta integración, el concepto de bienestar psicosocial se utiliza como una lectura ampliada del bienestar psicológico, incorporando explícitamente las relaciones familiares, escolares y territoriales que atraviesan las experiencias de los estudiantes rurales.

Los proyectos de vida identificados no dependen exclusivamente de motivaciones individuales ni de las condiciones estructurales del territorio, sino de la interacción entre ambos niveles. Las habilidades emergentes representan recursos que los participantes relacionan con su capacidad para reconocerse, establecer vínculos, tomar decisiones, interpretar las dificultades del entorno y proyectarse hacia escenarios futuros. Estos resultados no demuestran relaciones causales ni garantizan la materialización de las aspiraciones, pero permiten comprender cómo el bienestar psicosocial adquiere significado dentro de la configuración de los proyectos de vida de los estudiantes participantes.

Figura 9.1

Integración del bienestar psicosocial y el proyecto de vida en estudiantes rurales



La figura 9.1 muestra la relación entre las dimensiones del bienestar psicológico, las habilidades emergentes y la construcción del proyecto de vida, mostrando que estos elementos se encuentran atravesados por factores familiares, escolares y territoriales. La integración sugiere que la proyección futura de los estudiantes no se configura a partir de un único recurso personal, sino mediante una interacción continua entre autoconocimiento, autorregulación, toma de decisiones, redes de apoyo, resiliencia contextual y proyección vocacional. En este marco, el proyecto de vida se interpreta como una construcción dinámica y relacional, vinculada tanto con las capacidades

reconocidas por los jóvenes como con las oportunidades y restricciones presentes en su contexto rural.

9.4. DISCUSIÓN

Los hallazgos sugieren que los proyectos de vida de los estudiantes rurales no se configuran únicamente mediante metas educativas u ocupacionales, sino a partir de una articulación entre recursos personales, vínculos intersubjetivos y condiciones contextuales. Esta interpretación resulta coherente con la perspectiva eudaimónica de Ryff (1989, 2014), desde la cual el bienestar psicológico comprende dimensiones vinculadas con autoaceptación, autonomía, relaciones positivas, dominio del entorno, propósito vital y crecimiento personal. En el presente estudio, estas dimensiones adquieren un significado situado al relacionarse con habilidades como autoconocimiento, autorregulación, redes de apoyo, resiliencia contextual y proyección vocacional. De esta manera, el bienestar no aparece como una condición exclusivamente intrapsíquica, sino como una experiencia vinculada con las relaciones y oportunidades que acompañan la construcción del futuro en contextos rurales.

La autoaceptación y el autoconocimiento constituyen una primera base para la proyección personal. Los participantes relacionan la valoración de sus características, fortalezas y aspectos susceptibles de mejora con la posibilidad de imaginar trayectorias futuras acordes con sus intereses. Esta relación dialoga con Ryff y Keyes (1995), quienes sitúan la autoaceptación como una dimensión relevante del funcionamiento psicológico positivo, y con Ryff y Singer (2008), quienes destacan que el bienestar eudaimónico implica procesos de conocimiento de sí mismo y desarrollo de potencialidades. Sin embargo, los resultados permiten ampliar esta interpretación al mostrar que el reconocimiento personal adquiere sentido en conexión con decisiones vocacionales y expectativas construidas en interacción con la familia, la escuela y el territorio.

La autonomía tampoco emerge como independencia absoluta. Los estudiantes reconocen la influencia de padres, familiares y otros referentes, pero al mismo tiempo reivindican la capacidad de decidir sobre estudios, ocupaciones y metas futuras. Esta tensión entre apoyo y autodeterminación resulta especialmente relevante durante la

transición entre educación media y vida adulta. Desde el enfoque del curso de vida, las decisiones individuales se encuentran vinculadas con trayectorias acumuladas y con oportunidades estructurales disponibles en momentos específicos (Blanco, 2011). De forma similar, investigaciones sobre aspiraciones juveniles en contextos rurales muestran que las expectativas educativas se configuran mediante la interacción entre agencia individual, relaciones familiares y condiciones del entorno (Chen et al., 2023; Dost & Froerer, 2021). Los hallazgos del presente estudio refuerzan, por tanto, una comprensión relacional de la autonomía.

Un hallazgo relevante corresponde a la resiliencia contextual. Los participantes reconocen dificultades vinculadas con transporte, infraestructura, servicios, acceso a educación superior y oportunidades laborales, pero estas restricciones no producen respuestas homogéneas. En algunos casos, son reinterpretadas como razones para estudiar, alcanzar independencia o generar transformaciones en la comunidad. Este hallazgo coincide con estudios desarrollados en contextos rurales colombianos que destacan la necesidad de comprender los proyectos de vida juveniles desde la interacción entre vulnerabilidades territoriales, agencia y posibilidades educativas (García-Yepes, 2017; Cepeda Queipo et al., 2025). Asimismo, experiencias de participación juvenil en comunidades rurales colombianas muestran que los adolescentes pueden identificar problemas de su entorno y formular acciones orientadas al bienestar comunitario cuando encuentran espacios de participación y acompañamiento (Montes et al., 2022). En consecuencia, la ruralidad no debería interpretarse únicamente desde una lógica de carencia, sino también como un espacio en el que se producen vínculos, pertenencias, aspiraciones y capacidades de transformación.

Las redes de apoyo y el acompañamiento educativo constituyen otro componente central. Los relatos muestran que las familias desempeñan un papel importante en la orientación y soporte emocional, mientras que la escuela aparece como un escenario potencial para fortalecer la toma de decisiones y la proyección vocacional. No obstante, también se identificaron limitaciones en la existencia de mecanismos institucionales sistemáticos para acompañar la construcción de proyectos de vida. Este resultado adquiere relevancia porque las aspiraciones juveniles no se traducen automáticamente en trayectorias viables; requieren información, orientación, oportunidades y apoyos que permitan convertir expectativas generales en decisiones

progresivamente estructuradas. En este sentido, los proyectos de vida pueden comprenderse como procesos dinámicos en los que las instituciones educativas tienen la posibilidad de fortalecer capacidades para interpretar opciones, reconocer recursos y enfrentar restricciones contextuales (Suárez-Barros et al., 2018; García-Yepes, 2017).

La principal contribución interpretativa del estudio radica en proponer una lectura del bienestar psicosocial como articulación entre las dimensiones del bienestar psicológico y las condiciones relacionales y territoriales que intervienen en los proyectos de vida. Esta formulación no modifica el modelo original de Ryff ni atribuye a la autora un constructo psicosocial que no propuso; más bien, utiliza sus dimensiones como referentes para interpretar experiencias que, en los participantes estudiados, aparecen atravesadas por familia, escuela y ruralidad. La distinción resulta importante porque permite reconocer que las capacidades personales pueden relacionarse con la proyección futura sin asumir que los resultados dependan exclusivamente del esfuerzo individual. En este sentido, el bienestar y el proyecto de vida se configuran mediante una interacción entre agencia y contexto, coherente con perspectivas contemporáneas que entienden el bienestar como un fenómeno multidimensional y situado (Ryff, 2014; Rozas Calderón & Enciso Sotomayor, 2025).

Los hallazgos deben interpretarse considerando las características del estudio. La investigación se desarrolló con 37 estudiantes de tres instituciones educativas rurales de La Unión, Sucre, por lo que no pretende realizar generalizaciones estadísticas sobre la juventud rural colombiana. Además, el análisis se centró en las experiencias de los estudiantes y no incorporó directamente las perspectivas de familias, docentes u otros actores comunitarios. Futuras investigaciones podrían contrastar estos resultados en territorios rurales con condiciones socioeconómicas diferentes, incorporar diseños longitudinales que permitan examinar la transformación de los proyectos de vida después de finalizar la educación media y analizar cómo las estrategias de orientación escolar, acompañamiento familiar y participación comunitaria se relacionan con el bienestar y las trayectorias educativas de los jóvenes.

9.5. CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir que los proyectos de vida de los estudiantes rurales participantes se configuran mediante una articulación entre recursos personales, vínculos significativos y condiciones contextuales. El autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, las redes de apoyo, la resiliencia contextual y la proyección vocacional emergen como habilidades relevantes dentro de este proceso. Estas habilidades no actúan de manera independiente, sino que adquieren sentido en relación con las experiencias familiares, escolares y territoriales que acompañan las decisiones y expectativas de los jóvenes.

Las dimensiones del bienestar psicológico propuestas por Ryff ofrecieron un marco útil para interpretar la manera en que los estudiantes reconocen sus capacidades, establecen relaciones, toman decisiones, enfrentan restricciones del entorno y construyen metas futuras. No obstante, los hallazgos muestran que, en el contexto estudiado, estas dimensiones se encuentran atravesadas por elementos sociales y territoriales. Por ello, el bienestar psicosocial se comprende en este trabajo como una categoría analítica que amplía la lectura del bienestar psicológico al incorporar explícitamente las relaciones familiares, escolares y comunitarias vinculadas con los proyectos de vida.

El contexto rural aparece como un componente relevante, pero no como un determinante único de las trayectorias juveniles. Las limitaciones asociadas con infraestructura, movilidad, servicios, acceso educativo y oportunidades laborales forman parte de las experiencias de los estudiantes, aunque sus efectos son interpretados de manera diferenciada. En algunos casos, estas condiciones se relacionan con deseos de continuidad educativa, autonomía económica y contribución a la comunidad, lo que evidencia la importancia de considerar simultáneamente restricciones estructurales y capacidad de agencia.

También se concluye que las redes familiares y escolares constituyen soportes importantes para la construcción de los proyectos de vida. Sin embargo, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer estrategias institucionales de orientación que acompañen de manera más sistemática la identificación de intereses, la toma de decisiones, la exploración de oportunidades y la formulación de trayectorias futuras. En contextos rurales, este acompañamiento debería considerar las características

territoriales y evitar enfoques estandarizados que desconozcan las condiciones concretas en las que los jóvenes proyectan su futuro.

Finalmente, el estudio aporta una comprensión situada de los proyectos de vida como construcciones dinámicas, relacionales y contextualmente condicionadas, más que como planes lineales o exclusivamente individuales. Debido al carácter cualitativo y localizado de la investigación, estos hallazgos no pretenden generalizarse a toda la población rural. Sin embargo, ofrecen elementos para futuras investigaciones y para el diseño de acciones educativas orientadas a fortalecer el bienestar, la orientación vocacional y la capacidad de los estudiantes para construir trayectorias significativas en diálogo con sus posibilidades personales y territoriales.

9.6. REFERENCIAS

Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población, 5*(8), 5–31. https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1

Cepeda Queipo, K. C., Miranda Cantillo, C. A., & Atencia Arrieta, R. del C. (2025). Inclusión educativa: hacia la construcción del proyecto de vida en los contextos rurales en Colombia. *Revista InveCom, 5*(4), e504052. https://doi.org/10.5281/zenodo.14803609

Chen, X., Allen, J. L., & Hesketh, T. (2023). The influence of individual, peer, and family factors on the educational aspirations of adolescents in rural China. *Social Psychology of Education, 26*, 735–759. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09765-3

D'Angelo-Hernández, O. (2002). *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. Editorial Pueblo y Educación.

Dost, A. C., & Froerer, P. (2021). Education, aspiration and *aage badhna*: The role of schooling in facilitating 'forward movement' in rural Chhattisgarh, India. *The European Journal of Development Research, 33*, 109–129. https://doi.org/10.1057/s41287-020-00339-z

García-Yepes, K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: Papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos, 43*(3), 153–173. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009

Montes, F., Guerra, A. M., Higuera-Mendieta, D., De La Vega-Taboada, E., King, A. C., Banchoff, A., Rodríguez Maturana, A. C., & Sarmiento, O. L. (2022). Our Voice in a rural community: Empowering Colombian adolescents to advocate for school community well-being through citizen science. *BMC Public Health, 22*, 2411. https://doi.org/10.1186/s12889-022-14559-x

Rozas Calderón, V., & Enciso Sotomayor, E. (2025). Bienestar psicológico: una revisión teórica. *Vive Revista de Investigación en Salud, 8*(22), 250–265. https://doi.org/10.33996/revistavive.v8i22.374

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*(4), 99–104. https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics, 83*(1), 10–28. https://doi.org/10.1159/000353263

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719–727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 9*, 13–39. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0

Suárez-Barros, A. S., Alarcón Vásquez, Y., & Reyes Ruiz, L. (2018). Proyecto de vida: ¿Proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 37*(5), 387–393.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Declaración conflictos de interés

Ninguna.

Financiamiento
Ninguna.

Declaración de responsabilidad autoral
Ana Karina Bertel Barreto: Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Ana Karina Bertel Barreto.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.

CC BY-NC-SA 4.0

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-4-4
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.4.c34*

Capítulo 10

Currículo, territorio e interculturalidad crítica en contextos rurales multiculturales

Alba Inés Guerrero Vallejos [11]

Recibido: 16 Abr. 2026 | Aceptado: 20 Jul. 2026 | Publicado: 28 Ago. 2026

[11] University of Technology and Education, United States.

alba.guerrerov2025@uted.us https://orcid.org/0009-0002-5674-6736

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar los avances teóricos recientes sobre la articulación entre currículo, territorio e interculturalidad crítica en contextos rurales multiculturales, identificando sus implicaciones para la mediación pedagógica, el diálogo de saberes y el tránsito de la educación primaria a la secundaria. Se desarrolló una revisión integrativa de literatura con orientación crítica-hermenéutica, a partir de un corpus de 20 documentos publicados entre 2020 y 2026, recuperados en bases de datos y repositorios académicos nacionales e internacionales. El análisis permitió organizar los hallazgos en tres ejes: currículo oficial, educación propia y territorialización; mediación pedagógica, diálogo de saberes y fortalecimiento de aprendizajes; e identidad, bienestar emocional y tránsito escolar. Los resultados muestran tensiones persistentes entre estandarización curricular y reconocimiento de saberes territoriales, así como la relevancia de prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes y de vínculos sostenidos entre escuela, familia y comunidad. Se concluye que la interculturalidad crítica requiere superar la inclusión superficial de contenidos culturales y avanzar hacia currículos territorializados, mediaciones no subordinantes y estrategias de continuidad educativa sensibles a la diversidad. La principal contribución consiste en integrar currículo, territorio, mediación pedagógica y continuidad educativa como dimensiones interdependientes de la experiencia escolar rural multicultural, desde una perspectiva crítica, relacional y contextualizada.

Palabras clave: currículo; territorio; interculturalidad crítica; educación rural; mediación pedagógica.

10.1. INTRODUCCIÓN

La educación en contextos rurales multiculturales plantea desafíos que exceden la incorporación de contenidos culturales al currículo escolar. En estos escenarios, la diversidad lingüística, étnica y territorial convive con estructuras curriculares estandarizadas que no siempre reconocen las formas locales de conocimiento, las prácticas comunitarias ni las trayectorias educativas propias de los estudiantes. Esta tensión adquiere especial relevancia en territorios donde confluyen pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes y población campesina, pues la escuela se convierte en un espacio en el que se negocian identidades, saberes y expectativas de continuidad educativa. En consecuencia, analizar la relación entre currículo, territorio e interculturalidad exige considerar tanto las estructuras institucionales como las dinámicas culturales y pedagógicas que atraviesan la experiencia escolar.

La interculturalidad crítica ofrece un marco pertinente para comprender esta problemática. A diferencia de enfoques centrados en la coexistencia o en la inclusión superficial de elementos culturales, esta perspectiva cuestiona las relaciones de poder que jerarquizan conocimientos y define la educación intercultural como un proceso orientado al reconocimiento y transformación de desigualdades epistémicas y sociales. Walsh (2009, 2010) distingue entre una interculturalidad funcional, compatible con estructuras institucionales existentes, y una interculturalidad crítica, dirigida a problematizar las condiciones históricas y políticas que subordinan determinados saberes. Esta distinción resulta central para el presente estudio, porque permite examinar si la diversidad es incorporada como contenido complementario o si participa realmente en la construcción curricular.

El territorio constituye otra categoría fundamental. En el ámbito educativo, no debería reducirse a una delimitación geográfica, pues también integra memorias, relaciones comunitarias, lenguas, prácticas productivas, formas de organización y modos particulares de comprender el conocimiento. La literatura sobre educación propia y etnoeducación muestra que el reconocimiento de estas dimensiones constituye una condición importante para construir procesos formativos culturalmente pertinentes (Barragán-Varela, 2020; Fayad Sierra, 2021). Del mismo modo, estudios recientes han señalado que el currículo prescrito puede entrar en tensión con las identidades y saberes de docentes y comunidades vinculados con pueblos originarios,

particularmente cuando las exigencias de estandarización desplazan referentes territoriales y culturales (Bustos González, 2025).

En este marco, la mediación pedagógica y el diálogo de saberes aparecen como posibilidades para articular conocimientos escolares y comunitarios sin reducir unos a los otros. Investigaciones desarrolladas en distintos contextos han documentado experiencias en las que la historia oral, la memoria colectiva, la lengua, las matemáticas, las ciencias y la educación ambiental se relacionan con saberes territoriales y formas comunitarias de aprendizaje (Piamonte Cruz, 2020; Tamayo et al., 2023; Villarroel Cárdenas et al., 2025; Martín et al., 2026). Estos aportes sugieren que la interculturalidad no depende únicamente de qué contenidos se enseñan, sino también de cómo se construyen las relaciones pedagógicas, qué conocimientos son legitimados y qué papel ocupan docentes, estudiantes, familias y comunidades en la producción de sentido escolar.

La problemática adquiere una dimensión adicional durante el tránsito de la educación primaria a la secundaria. Este cambio puede implicar transformaciones en metodologías, rutinas, vínculos pedagógicos, exigencias académicas y condiciones de desplazamiento, especialmente para estudiantes procedentes de escuelas rurales o multigrado (Hurtado Balaguera & Estupiñán Aponte, 2020; Delgado Hoyos et al., 2024). En contextos multiculturales, la transición también puede representar una ruptura con formas familiares de aprendizaje, lenguas, referentes comunitarios o prácticas educativas propias. Al mismo tiempo, la literatura muestra que la identidad, el reconocimiento emocional y los vínculos entre familia, escuela y comunidad forman parte relevante de la experiencia educativa y de las condiciones que acompañan la permanencia escolar (Arias-Ortega & Quintriqueo, 2023; Godoy-Leal et al., 2025; Kickett-Tucker et al., 2025).

Aunque existe una producción creciente sobre educación intercultural, etnoeducación, educación propia y prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes, la literatura examinada presenta una articulación todavía limitada entre currículo, territorio, mediación pedagógica e interculturalidad crítica durante el tránsito de primaria a secundaria en contextos rurales multiculturales. Buena parte de los estudios se concentra en dimensiones específicas —currículo, identidad, lengua, participación comunitaria o estrategias didácticas—, mientras que son menos frecuentes los trabajos

que analizan conjuntamente estas relaciones como parte de una misma problemática educativa. Esta fragmentación dificulta comprender cómo las exigencias curriculares, los saberes territoriales, las relaciones pedagógicas y la continuidad entre niveles educativos pueden integrarse desde una perspectiva intercultural crítica.

En respuesta a esta brecha, el presente estudio tiene como objetivo analizar los avances teóricos recientes sobre la articulación entre currículo, territorio e interculturalidad crítica en contextos rurales multiculturales, identificando sus implicaciones para la mediación pedagógica, el diálogo de saberes y el tránsito de la educación primaria a la secundaria. A partir de una revisión integrativa de literatura de orientación crítica-hermenéutica, el artículo organiza el conocimiento disponible en torno a tres ejes analíticos: currículo oficial, educación propia y territorialización; mediación pedagógica, diálogo de saberes y fortalecimiento de aprendizajes; e identidad, bienestar emocional y tránsito escolar. Su contribución radica en proponer una lectura integrada de estas dimensiones y en delimitar los principales vacíos que persisten para la construcción de currículos territorializados y culturalmente pertinentes en contextos rurales multiculturales.

10.2. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló mediante una revisión integrativa de literatura de orientación crítica-hermenéutica, dirigida a analizar la producción académica reciente sobre currículo, territorio e interculturalidad crítica en contextos rurales multiculturales. Esta elección metodológica permitió integrar investigaciones con diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas, interpretar sus principales aportes y reconocer convergencias, tensiones y vacíos en torno a la relación entre currículo oficial, educación propia, mediación pedagógica, diálogo de saberes y tránsito escolar. En consecuencia, el estudio no se plantea como una revisión sistemática orientada a estimar efectos o comparar cuantitativamente resultados, sino como una síntesis interpretativa y crítica del conocimiento disponible sobre el problema analizado.

La búsqueda documental comprendió publicaciones correspondientes al período 2020–2026 y se realizó en Scopus, ERIC, SciELO y Dialnet, complementadas con búsquedas en Google Académico y Online Library Aquinas. Para favorecer la

pertinencia temática se utilizaron términos normalizados y descriptores asociados con educación intercultural, interculturalidad, etnoeducación, educación propia, pueblos indígenas, currículo, prácticas pedagógicas, transición escolar y participación comunitaria. Los términos fueron combinados mediante operadores booleanos AND y OR, adaptando las ecuaciones a las características de cada base de datos y utilizando expresiones equivalentes en español e inglés cuando correspondía.

Como criterios de inclusión se consideraron investigaciones y documentos académicos relacionados directamente con educación intercultural, currículo, educación propia, mediación pedagógica, saberes territoriales, identidad cultural o tránsito escolar en comunidades rurales, indígenas, afrodescendientes o culturalmente diversas. Se priorizaron trabajos publicados dentro del intervalo temporal definido, con propósito claramente establecido, pertinencia respecto al objetivo de la revisión y suficiente información metodológica y analítica para identificar sus aportes. También se consideraron artículos sometidos a revisión académica y trabajos procedentes de instituciones universitarias reconocidas cuando aportaban elementos conceptuales relevantes para el problema estudiado. Se excluyeron documentos duplicados, publicaciones sin relación directa con los ejes de análisis y textos cuya información no permitía establecer con claridad su pertinencia teórica o metodológica.

El proceso de selección dio lugar a un corpus final de 20 documentos, nacionales e internacionales, considerados pertinentes para la construcción del estado del conocimiento. La información de cada fuente se organizó en una matriz documental que registró aspectos como autoría y año de publicación, título, procedencia o país de estudio, fuente de recuperación, categoría temática y principal hallazgo o contribución. Esta sistematización permitió comparar los estudios sin reducir el análisis a una enumeración de antecedentes y facilitó la identificación de patrones recurrentes, divergencias conceptuales y problemas todavía insuficientemente abordados en la literatura.

El análisis se desarrolló mediante una lectura interpretativa y comparativa del corpus. En una primera fase se identificaron unidades temáticas vinculadas con el objetivo de la revisión; posteriormente, los hallazgos fueron contrastados y agrupados según su proximidad conceptual. De este procedimiento se consolidaron tres ejes analíticos: a) currículo oficial, educación propia y territorialización; b) mediación

pedagógica, diálogo de saberes y fortalecimiento de aprendizajes; y c) identidad, bienestar emocional y tránsito escolar. Estos ejes permitieron examinar no solo las coincidencias entre los estudios, sino también las tensiones entre estandarización curricular y autonomía educativa, entre conocimientos escolares y saberes comunitarios, y entre las exigencias institucionales y las particularidades socioculturales de los territorios.

La síntesis interpretativa se orientó a establecer las relaciones entre los tres ejes y a reconocer sus implicaciones para la interculturalidad crítica en contextos rurales multiculturales. El análisis prestó especial atención a la manera en que la literatura conceptualiza el territorio como espacio de producción de conocimiento, identidad y relaciones sociales; al papel del docente como mediador entre saberes y exigencias curriculares; y a las condiciones que acompañan el tránsito entre educación primaria y secundaria. Esta estrategia permitió construir una lectura integrada de los avances teóricos disponibles y delimitar los vacíos que fundamentan la necesidad de propuestas curriculares territorializadas y pedagógicamente interculturales.

Tabla 10.1

Estrategia de búsqueda documental

Base de datos / repositorio	Ecuación de búsqueda
SciELO	("educación intercultural" OR interculturalidad OR etnoeducación OR "educación propia") AND ("pueblos indígenas" OR indígen* OR "comunidades indígenas") AND (escuela OR "prácticas pedagógicas" OR "práctica docente")
Google Académico	("educación intercultural" OR interculturalidad OR etnoeducación OR "educación propia") AND ("pueblos indígenas" OR indígen* OR "comunidades indígenas") AND (escuela OR "prácticas pedagógicas")
Scopus / ERIC	("intercultural education" OR interculturality OR "indigenous education") AND ("indigenous peoples" OR indigenous OR "native communities") AND (school OR "teaching practices" OR "classroom practices")
Dialnet	("currículo intercultural" OR "educación intercultural" OR etnoeducación) AND ("educación rural" OR "pueblos indígenas" OR "comunidades rurales")
Online Library Aquinas	"currículo intercultural"; "educación intercultural"; "transición escolar de primaria a secundaria"; "participación comunitaria"; "deserción escolar"

Nota. Las ecuaciones se adaptaron a las características de cada base de datos y repositorio. Se emplearon operadores booleanos AND y OR, así como términos equivalentes en español e inglés. Las búsquedas se orientaron a publicaciones comprendidas entre 2020 y 2026 relacionadas con currículo, interculturalidad, educación propia, mediación pedagógica, territorio y tránsito escolar. Fuente: elaboración propia a partir de la estrategia documental del estudio.

10.3. RESULTADOS

Los 20 documentos que conformaron el corpus permitieron identificar patrones convergentes en torno a la relación entre currículo, territorio e interculturalidad crítica. El análisis mostró que la literatura reciente no aborda estos elementos como dimensiones independientes, sino como componentes de una tensión persistente entre las exigencias del currículo oficial y las formas de conocimiento, identidad y aprendizaje construidas en los territorios. A partir de la lectura comparativa se consolidaron tres ejes: currículo oficial, educación propia y territorialización; mediación pedagógica, diálogo de saberes y fortalecimiento de aprendizajes; e identidad, bienestar emocional y tránsito escolar.

10.3.1 Currículo oficial, educación propia y territorialización

El primer eje evidencia una tensión recurrente entre la estandarización curricular y las aspiraciones de autonomía educativa de pueblos y comunidades culturalmente diferenciadas. Fayad Sierra (2021) muestra que la educación propia implica reconocer cosmovisiones, lenguas, formas de aprendizaje y materiales construidos desde los saberes comunitarios, mientras que Barragán-Varela (2020) sitúa la etnoeducación como un campo atravesado por disputas políticas sobre autonomía y reconocimiento. En la misma dirección, Bustos González (2025) identifica contradicciones entre el currículo prescrito y la identidad de docentes vinculados con pueblos originarios, lo que evidencia que el reconocimiento formal de la diversidad no necesariamente modifica las estructuras curriculares dominantes.

Los estudios revisados muestran, además, que la incorporación de contenidos culturales aislados resulta insuficiente para transformar las relaciones entre currículo y territorio. Desde una perspectiva de interculturalidad crítica, la territorialización curricular requiere que los conocimientos locales participen en la definición de contenidos, metodologías, relaciones pedagógicas y formas de interpretación del aprendizaje. En este sentido, la distinción entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica permite reconocer que la presencia ocasional de elementos culturales dentro del currículo no equivale a una transformación de las relaciones epistémicas que estructuran la escuela (Walsh, 2009, 2010). La principal convergencia de este eje radica, por tanto, en la necesidad de avanzar desde una lógica de inclusión superficial hacia procesos de participación y resignificación curricular.

10.3.2 Mediación pedagógica, diálogo de saberes y fortalecimiento de aprendizajes

El segundo eje reúne investigaciones que identifican la mediación pedagógica como un componente relevante para relacionar conocimientos escolares y saberes comunitarios. Piamonte Cruz (2020) destaca el valor de la historia oral y la memoria colectiva como contenidos legítimos dentro de procesos etnoeducativos, mientras que Tamayo et al. (2023) muestran posibilidades de integración entre territorio, lengua, cultura y enseñanza de las matemáticas en la comunidad gunadule. De manera complementaria, Villarroel Cárdenas et al. (2025) recuperan métodos educativos indígenas para la enseñanza de las ciencias naturales, lo que amplía la comprensión de la interculturalidad desde el contenido curricular hacia las propias formas de producir y comunicar conocimiento.

La literatura internacional analizada refuerza esta tendencia. Laksana et al. (2025) reportan el valor de modelos de enseñanza que integran lengua y referentes culturales en procesos de alfabetización y numeración, mientras que Rocha-Castillo et al. (2025) muestran que la incorporación de tecnología en escuelas indígenas requiere adaptación a las condiciones socioculturales y educativas del contexto. Asimismo, Martín et al. (2026) documentan posibilidades de articular educación ambiental, saberes indígenas y territorio en experiencias escolares con población Nasa. Estos trabajos sugieren que la pertinencia pedagógica no depende exclusivamente del recurso utilizado, sino de la forma en que este se relaciona con las prácticas culturales, los códigos lingüísticos y las experiencias territoriales de los estudiantes.

En conjunto, este eje permite identificar el diálogo de saberes como una relación horizontal que excede la simple incorporación de conocimientos locales al currículo oficial. La mediación aparece como un proceso mediante el cual docentes, comunidades y estudiantes pueden establecer relaciones entre formas de conocimiento distintas sin reducir unas a las otras. Desde esta perspectiva, el territorio funciona simultáneamente como fuente de contenidos, espacio de experiencia y referente para construir aprendizajes con pertinencia cultural.

10.3.3 Identidad, bienestar emocional y tránsito escolar

El tercer eje muestra que la interculturalidad educativa también posee una dimensión identitaria, emocional y relacional. Arias-Ortega y Quintriqueo (2023)

destacan que la relación pedagógica intercultural involucra subjetividades y emociones, por lo que el reconocimiento cultural se vincula con la manera en que los estudiantes experimentan seguridad, pertenencia y valoración dentro de la escuela. De forma complementaria, Muhammad (2022) propone integrar identidad, intelectualidad, criticidad y alegría dentro de experiencias educativas históricamente sensibles, mientras que Rivera (2026) plantea el bienestar crítico como una perspectiva que vincula desarrollo socioemocional, justicia y sostenibilidad cultural.

La participación familiar también aparece como un componente relevante. Godoy-Leal et al. (2025) identifican desencuentros entre las formas de educación familiar indígena y las lógicas escolares, lo que evidencia la necesidad de construir puentes pedagógicos entre ambos espacios. De manera similar, Kickett-Tucker et al. (2025) muestran que el trabajo educativo culturalmente respetuoso requiere relaciones sostenidas con comunidad, familia y territorio. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la permanencia escolar y la construcción de identidad no dependen únicamente de adaptaciones curriculares, sino también de la calidad de las relaciones que articulan escuela y comunidad.

El tránsito entre educación primaria y secundaria aparece como un momento especialmente sensible. Hurtado Balaguera y Estupiñán Aponte (2020) señalan que este cambio puede implicar modificaciones en rutinas, relaciones pedagógicas, exigencias académicas y condiciones de desplazamiento, mientras que Delgado Hoyos et al. (2024) identifican dificultades asociadas con el paso desde escuelas primarias multigrado hacia instituciones de secundaria. En contextos rurales y culturalmente diversos, estas transiciones pueden adquirir mayor complejidad cuando el cambio de nivel implica también una ruptura con formas familiares de enseñanza, relaciones comunitarias o referentes culturales.

En síntesis, los tres ejes permiten reconocer una relación transversal entre territorialización curricular, mediación pedagógica y continuidad educativa. La literatura revisada converge en que una interculturalidad crítica requiere superar la incorporación ocasional de contenidos culturales y avanzar hacia procesos en los que el territorio, las lenguas, las memorias, las familias y los conocimientos comunitarios participen en la construcción de la experiencia escolar. Al mismo tiempo, persiste una brecha entre este horizonte y las estructuras curriculares estandarizadas, particularmente en lo referente

a mecanismos concretos para articular educación propia, aprendizajes escolares y tránsito entre niveles educativos. Esta brecha constituye uno de los principales vacíos identificados por la revisión y orienta la discusión posterior.

Tabla 10.2

Síntesis de los estudios por eje analítico

Eje analítico	Estudios representativos	Principales hallazgos de la literatura	Vacío o tensión identificada
Currículo oficial, educación propia y territorialización	Barragán-Varela (2020); Fayad Sierra (2021); Tamayo et al. (2023); Bustos González (2025)	La literatura identifica tensiones entre la estandarización curricular y las formas propias de educación de comunidades culturalmente diferenciadas. La educación propia demanda reconocimiento de cosmovisiones, lenguas, memorias, formas comunitarias de aprendizaje y vínculos con el territorio. La incorporación aislada de contenidos culturales no transforma necesariamente las relaciones epistémicas que estructuran el currículo escolar.	Persiste una distancia entre el reconocimiento normativo de la diversidad y su incorporación efectiva en la organización curricular. Son todavía limitados los mecanismos concretos para territorializar el currículo sin reducir los saberes comunitarios a contenidos complementarios.
Mediación pedagógica, diálogo de saberes y fortalecimiento de aprendizajes	Piamonte Cruz (2020); Tamayo et al. (2023); Rocha-Castillo et al. (2025); Villarroel Cárdenas et al. (2025); Laksana et al. (2025); Martín et al. (2026)	Los estudios muestran posibilidades de articulación entre conocimientos escolares y comunitarios mediante historia oral, memoria colectiva, lengua materna, territorio, educación ambiental, ciencias, matemáticas y recursos tecnológicos contextualizados. La mediación pedagógica adquiere relevancia cuando reconoce diferentes formas de producir, comunicar y validar conocimiento.	Aunque existen experiencias pedagógicas pertinentes, permanece insuficientemente desarrollada su integración sistemática con el currículo oficial y con procesos sostenidos de formación docente intercultural.
Identidad, bienestar emocional y tránsito escolar	Hurtado Balaguera y Estupiñán Aponte (2020); Muhammad (2022); Arias-Ortega y Quintriqueo (2023); Delgado Hoyos et al. (2024); Godoy-Leal et al. (2025); Kickett-Tucker et al. (2025); Rivera (2026)	La identidad cultural, el reconocimiento, las emociones, los vínculos familiares y la relación escuela-comunidad aparecen asociados con experiencias de pertenencia y continuidad educativa. El tránsito de primaria a secundaria puede implicar modificaciones importantes en relaciones pedagógicas,	Existe escasa articulación entre interculturalidad crítica, bienestar, identidad cultural y estrategias específicas de acompañamiento al tránsito entre primaria y secundaria en contextos rurales multiculturales.

	rutinas y exigencias académicas, especialmente para estudiantes procedentes de contextos rurales o escuelas multigrado.

Nota. La tabla sintetiza las principales convergencias, aportes y vacíos identificados mediante el análisis interpretativo del corpus. Las obras de Walsh (2009, 2010) se emplean como referentes conceptuales para distinguir interculturalidad funcional e interculturalidad crítica, pero no forman parte del corpus temporal 2020–2026. Fuente: elaboración propia a partir de la revisión integrativa de literatura.

La síntesis evidencia que los principales avances de la literatura se concentran en el reconocimiento del territorio como referente curricular, en la mediación pedagógica como puente entre saberes escolares y comunitarios, y en la importancia de la identidad, el bienestar y los vínculos familiares durante las trayectorias educativas. Sin embargo, persiste una articulación limitada entre estos componentes, especialmente en lo relacionado con el tránsito de la educación primaria a la secundaria en contextos rurales multiculturales. Este vacío sustenta la necesidad de profundizar en enfoques de interculturalidad crítica capaces de integrar currículo, territorio, mediación y continuidad educativa dentro de una misma perspectiva analítica.

10.4. DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión sugieren que la relación entre currículo, territorio e interculturalidad crítica no puede comprenderse únicamente desde la incorporación de contenidos culturales al currículo oficial. La literatura analizada muestra que la interculturalidad adquiere mayor profundidad cuando cuestiona las jerarquías epistémicas que determinan qué conocimientos son considerados legítimos en la escuela y cuando reconoce la capacidad de las comunidades para participar en la definición de contenidos, metodologías y formas de aprendizaje. Esta lectura coincide con Walsh (2009, 2010), quien distingue entre una interculturalidad funcional, compatible con estructuras educativas existentes, y una interculturalidad crítica orientada a transformar las relaciones de poder que atraviesan la producción y circulación del conocimiento. Desde esta perspectiva, el principal desafío no consiste en agregar saberes locales al currículo, sino en revisar las condiciones bajo las cuales dichos saberes son reconocidos, articulados y valorados dentro de la experiencia escolar.

La territorialización curricular emerge como uno de los principales núcleos interpretativos de la revisión. Los estudios de Fayad Sierra (2021), Barragán-Varela (2020) y Bustos González (2025) muestran que los proyectos de educación propia y etnoeducación enfrentan tensiones cuando deben operar dentro de estructuras curriculares estandarizadas que no siempre reconocen las particularidades históricas, lingüísticas y culturales de los territorios. En este marco, el territorio no debería entenderse únicamente como espacio geográfico, sino como escenario de memoria, identidad, relaciones comunitarias y producción de conocimiento. Esta concepción permite superar una visión instrumental del contexto y comprender que la pertinencia curricular depende, en parte, de la capacidad de la escuela para establecer vínculos entre saber escolar y experiencia territorial.

Los hallazgos también muestran que la mediación pedagógica constituye un componente articulador relevante para hacer operativa la interculturalidad en el aula. Las experiencias documentadas por Piamonte Cruz (2020), Tamayo et al. (2023), Villarroel Cárdenas et al. (2025), Laksana et al. (2025) y Martín et al. (2026) evidencian distintas formas de articular historia oral, lengua, territorio, ciencias, matemáticas y educación ambiental con los procesos escolares. Sin embargo, estas experiencias también revelan que la incorporación de saberes locales requiere docentes capaces de reconocer diferentes formas de conocimiento y de establecer relaciones pedagógicas no subordinantes. En consecuencia, la formación docente intercultural aparece como una condición transversal que todavía necesita mayor desarrollo, especialmente en contextos rurales donde convergen diversidad cultural, limitaciones institucionales y exigencias curriculares nacionales.

El diálogo de saberes adquiere, en este sentido, una función que va más allá de la coexistencia de conocimientos. La revisión permite interpretarlo como un proceso de negociación y reconocimiento entre sistemas de conocimiento que poseen historias, lenguajes y criterios de validación diferentes. Cuando esta relación se reduce a actividades ocasionales o celebraciones culturales, existe el riesgo de mantener una interculturalidad funcional; en cambio, cuando los conocimientos comunitarios participan en la definición de problemas, contenidos y estrategias pedagógicas, se aproxima a una perspectiva crítica. Esta distinción resulta especialmente relevante en contextos donde el currículo oficial continúa ocupando una posición dominante frente a las epistemologías indígenas, afrodescendientes y campesinas.

Otro hallazgo importante se relaciona con la dimensión identitaria y emocional de la escolarización. Arias-Ortega y Quintriqueo (2023), Muhammad (2022) y Rivera (2026) muestran que el reconocimiento cultural, la seguridad emocional, la pertenencia y la valoración de la identidad forman parte de la experiencia educativa y no deberían tratarse como componentes secundarios. De manera complementaria, Godoy-Leal et al. (2025) y Kickett-Tucker et al. (2025) destacan la importancia de las relaciones entre familia, comunidad y escuela. Estos aportes permiten comprender que la interculturalidad crítica no se agota en el plano curricular, sino que también involucra vínculos, emociones y formas de reconocimiento que pueden relacionarse con la manera en que los estudiantes se posicionan frente a la escuela y frente a su propia identidad cultural.

El tránsito de la educación primaria a la secundaria representa un punto particularmente sensible dentro de esta discusión. Hurtado Balaguera y Estupiñán Aponte (2020) y Delgado Hoyos et al. (2024) muestran que esta transición puede implicar cambios en metodologías, rutinas, relaciones pedagógicas, exigencias académicas y condiciones de desplazamiento. En contextos rurales multiculturales, estos cambios pueden coincidir además con una menor presencia de referentes comunitarios o con una mayor exposición a estructuras curriculares homogeneizadoras. Por ello, el tránsito escolar debería analizarse no solo como un cambio de nivel educativo, sino como una experiencia pedagógica, cultural y emocional que requiere acompañamiento institucional y continuidad entre las formas de aprendizaje desarrolladas en primaria y las nuevas exigencias de secundaria.

A partir de estos hallazgos, la principal contribución interpretativa de la revisión consiste en proponer que currículo, territorio, mediación pedagógica y continuidad educativa deben analizarse como dimensiones interdependientes de la interculturalidad crítica. El territorio aporta referentes culturales y epistémicos; la mediación pedagógica posibilita la articulación entre saberes; el currículo establece las condiciones institucionales de reconocimiento; y la continuidad educativa expresa la capacidad de la escuela para acompañar trayectorias sin producir rupturas culturales innecesarias. Esta integración permite avanzar desde una lectura fragmentada de la interculturalidad hacia una comprensión más amplia de los procesos educativos en contextos rurales multiculturales.

La revisión presenta, no obstante, algunas limitaciones. El corpus se concentró en publicaciones entre 2020 y 2026 y reunió estudios con diseños, contextos y poblaciones diversas, lo que limita la comparación directa entre resultados. Asimismo, aunque se incorporaron experiencias nacionales e internacionales, la evidencia disponible sobre tránsito escolar e interculturalidad crítica en contextos rurales multiculturales continúa siendo reducida. Futuras investigaciones podrían profundizar en estudios comparativos entre territorios, analizar longitudinalmente las trayectorias de estudiantes durante el paso de primaria a secundaria e incorporar de manera conjunta las voces de estudiantes, familias, docentes y autoridades comunitarias.

10.5. CONCLUSIONES

La revisión permite concluir que la articulación entre currículo, territorio e interculturalidad crítica constituye un campo de tensión todavía abierto en los contextos rurales multiculturales. La literatura analizada muestra que el reconocimiento formal de la diversidad no garantiza por sí mismo una transformación curricular, especialmente cuando las estructuras escolares continúan privilegiando contenidos, metodologías y criterios de validación desvinculados de los saberes comunitarios. En este sentido, avanzar hacia una interculturalidad crítica implica superar formas de inclusión superficial y promover una participación más activa de las comunidades en la construcción de la experiencia educativa.

La territorialización curricular emerge como una condición relevante para fortalecer la pertinencia cultural de la escuela. El territorio no aparece únicamente como escenario físico, sino como espacio de memoria, identidad, lengua, relaciones comunitarias y producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, la educación propia y la etnoeducación ofrecen referentes importantes para cuestionar currículos homogeneizadores y para reconocer que los saberes locales pueden participar de manera sustantiva en la definición de contenidos, metodologías y formas de aprendizaje.

Asimismo, la mediación pedagógica y el diálogo de saberes se presentan como componentes articuladores entre conocimientos escolares y comunitarios. Las experiencias revisadas muestran que la historia oral, la lengua, las matemáticas, las

ciencias, la educación ambiental y los recursos tecnológicos pueden adquirir mayor pertinencia cuando se vinculan con las realidades culturales y territoriales de los estudiantes. Sin embargo, esta articulación requiere docentes con capacidades para reconocer epistemologías diversas, evitar relaciones subordinantes entre saberes y construir estrategias pedagógicas sensibles a las particularidades de cada comunidad.

La revisión también permite concluir que la identidad, el bienestar emocional, los vínculos familiares y el tránsito de primaria a secundaria deben considerarse como dimensiones interrelacionadas de la experiencia escolar. En contextos rurales multiculturales, el cambio de nivel educativo puede implicar no solo nuevas exigencias académicas, sino también rupturas en vínculos pedagógicos, referentes culturales y formas de aprendizaje previamente consolidadas. Por ello, las estrategias de acompañamiento al tránsito escolar deberían integrar criterios de continuidad pedagógica, reconocimiento cultural y participación de familias y comunidades.

La principal contribución de este estudio radica en proponer una lectura integrada en la que currículo, territorio, mediación pedagógica y continuidad educativa se comprenden como dimensiones interdependientes de la interculturalidad crítica. Aunque el corpus revisado reúne contextos y diseños diversos, la convergencia de los hallazgos permite identificar una brecha persistente entre el reconocimiento discursivo de la diversidad y su traducción efectiva en prácticas curriculares y pedagógicas territorializadas. Futuras investigaciones deberían profundizar en estudios comparativos y longitudinales, así como en experiencias que incorporen de manera conjunta las voces de estudiantes, docentes, familias y autoridades comunitarias.

10.6. REFERENCIAS

Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2023). Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 348–368. https://doi.org/10.17227/rce.num88-13907

Barragán-Varela, L. A. (2020). Etnoeducación: Los nuevos retos de pensar la educación indígena en Colombia. *Revista del Cisen Tramas/Maepova, 8*(1), 35–50.

Bustos González, R. A. (2025). Etnicidad y curriculum: Representaciones de profesores descendientes de pueblos originarios en la frontera norte de Chile. *Aula Abierta, 54*(4), 413–422. https://doi.org/10.17811/rifie.21473

Delgado Hoyos, J. F., Macías Samboni, N., & García Valencia, A. D. (2024). Abandono de los estudiantes provenientes de las escuelas primaria multigrado, en la I.E. Bordones Isnos, Huila. *Revista Paca*, (15), 93–114. https://doi.org/10.25054/2027257X.3948

Fayad Sierra, J. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: Etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *Praxis Pedagógica, 21*(30), 268–287. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-287

Godoy-Leal, F., Arias Ortega, K., & Riquelme Mella, E. (2025). Encounters and disagreements between Indigenous family education and school education: Narrative reviews. *Behavioral Sciences, 15*(11), 1502. https://doi.org/10.3390/bs15111502

Hurtado Balaguera, L. E., & Estupiñán Aponte, M. R. (2020). La transición escolar de primaria rural a secundaria urbana: Una aproximación teórica. *Educación y Ciencia*, (24), e11405. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11405

Kickett-Tucker, C., Coffin, J., Dodd, J., & Karangaroa, S. (2025). Culturally respectful foundations of Noongar school educators' ways of working. *The Australian Educational Researcher, 52*, 3143–3165. https://doi.org/10.1007/s13384-025-00846-0

Laksana, D. N. L., Qondias, D., Lawe, Y. U., & Wahyu, Y. (2025). Designing an ethnolinguistic-based instructional model to improve early grade literacy and numeracy in indigenous ethnic learners. *Multidisciplinary Science Journal, 8*(5), e2026299. https://doi.org/10.31893/multiscience.2026299

Martín, E., Viafara, D., & Tovar-Gálvez, J. C. (2026). Critical, decolonial and intercultural environmental education: A school experience in the NASA Indigenous community in Colombia. *Intercultural Education, 37*(1), 56–73. https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2535072

Muhammad, G. E. (2022). Cultivating genius and joy in education through historically responsive literacy. *Language Arts, 99*(3), 195–204. https://doi.org/10.58680/la202231623

Piamonte Cruz, M. (2020). Historia oral y memoria colectiva en los currículos etnoeducativos y de educación propia: Otros saberes y prácticas en la escuela. *Cambios y Permanencias, 11*(2), 1580–1594.

Rivera, R. (2026). Critical well-being as a paradigm: Applying Indigenous wisdom to transforming systemic SEL. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 7*, 100178. https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100178

Rocha-Castillo, S., Pasquel-López, C., & Heredia-Escorza, Y. (2025). Technology integration in indigenous schools without Internet access. *Contemporary Educational Technology, 17*(2), ep566. https://doi.org/10.30935/cedtech/15945

Tamayo, C., Cuellar, R., Jaramillo, D., & Charry, O. (2023). Currículo [de matemáticas]: Apuestas indisciplinares de la comunidad gunadule de Alto Caimán. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 438–463. https://doi.org/10.17227/rce.num87-12406

Villarroel, V., Arias-Ortega, K., Lagos, R., & Quintriqueo, S. (2025). Métodos educativos indígenas para una didáctica de las ciencias naturales en perspectiva intercultural. *Acta Scientiae, 27*(2), 1–23. https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.8317

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação On-line*, (4).

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Declaración conflictos de interés
Ninguna.

Financiamiento
Ninguna.

Declaración de responsabilidad autoral
Alba Inés Guerrero Vallejos: Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Alba Inés Guerrero Vallejos.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.

CC BY-NC-SA 4.0

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-4-4
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.4.c35*

Capítulo 11

El andar del tiempo: estrategia pedagógica del pueblo indígena Nasa para su educación propia

Javier Fernando Sarria Collazos [12]

Recibido: 16 Abr. 2026 | Aceptado: 20 Jul. 2026 | Publicado: 28 Ago. 2026

[12] University of Technology and Education, United States.

javier.sarria@esap.edu.co https://orcid.org/0009-0007-7760-6624

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo comprender cómo el andar del tiempo se configura como estrategia pedagógica de la educación propia Nasa en la Institución Educativa Indígena El Mesón, a partir de la sistematización de sus prácticas, saberes, temporalidades y procesos formativos. Se desarrolló una investigación cualitativa mediante sistematización de experiencias, apoyada en entrevistas semiestructuradas, revisión documental y observación participante. El análisis permitió organizar los hallazgos en tres núcleos: el andar del tiempo como estructura pedagógica, los tejidos de conocimiento y procesos de formación, y los momentos de vida como organización curricular y comunitaria. Los resultados muestran que los ciclos del sol y de la luna orientan prácticas productivas, rituales, comunitarias y educativas, y que su incorporación al Proyecto Educativo Comunitario permite articular territorio, espiritualidad, conocimiento ancestral y formación escolar. Asimismo, los tejidos de conocimiento integran cuidado de la Madre Tierra, artes ancestrales, autonomía económica, lenguas originarias y gobernabilidad, mientras los momentos de vida relacionan etapas socioculturales con los grados escolares. Se concluye que el andar del tiempo constituye una estrategia pedagógica situada que resignifica la organización escolar desde categorías propias y fortalece la continuidad de saberes, prácticas e identidades del pueblo Nasa en su territorio, dentro de su educación propia.

Palabras clave: educación propia; pueblo Nasa; estrategia pedagógica; saberes ancestrales; territorio.

11.1. INTRODUCCIÓN

La educación propia de los pueblos indígenas constituye una expresión de autonomía cultural, política y pedagógica mediante la cual las comunidades organizan procesos formativos vinculados con sus cosmovisiones, territorios, lenguas y formas de vida. En Colombia, esta perspectiva ha adquirido especial relevancia frente a modelos escolares históricamente orientados por criterios homogéneos que no siempre reconocen la diversidad de conocimientos y prácticas presentes en los pueblos originarios. Desde esta mirada, la educación propia no puede reducirse a la incorporación de contenidos culturales dentro del currículo oficial, sino que implica construir formas de enseñanza, aprendizaje y organización escolar coherentes con los proyectos colectivos y los sistemas de conocimiento de cada pueblo (Fayad Sierra, 2021).

En el pueblo Nasa, la educación se encuentra estrechamente vinculada con el territorio, la espiritualidad, la organización comunitaria y la transmisión intergeneracional de saberes. El territorio no constituye únicamente el espacio físico donde se desarrolla la vida, sino un ámbito de memoria, identidad, relaciones sociales y producción de conocimiento. Estudios recientes muestran que los procesos educativos indígenas adquieren mayor pertinencia cuando reconocen estos vínculos y articulan las prácticas territoriales con la organización escolar (Tamayo et al., 2023; Martín et al., 2026). Esta relación también se expresa en iniciativas orientadas al fortalecimiento de lenguas, prácticas culturales y formas comunitarias de formación, como muestran experiencias recientes desarrolladas en territorios Nasa (Cocha & Rosero-Prado, 2024).

Dentro de este marco, el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) cumple una función central al articular la escuela con los planes de vida, las decisiones comunitarias y los principios del Sistema Educativo Indígena Propio. En la Institución Educativa Indígena El Mesón (INEIM), ubicada en el resguardo indígena de Honduras, municipio de Morales, Cauca, esta articulación se concreta mediante una propuesta educativa que incorpora saberes ancestrales, organización comunitaria, territorio, espiritualidad y procesos formativos propios. El PEC se configura, así como un instrumento pedagógico y político que permite relacionar la estructura escolar con las prioridades educativas definidas por la comunidad (INEIM, 2025).

Uno de los elementos más relevantes de esta experiencia es el andar del tiempo, entendido como una forma propia de organizar la relación entre temporalidad, naturaleza, territorio y formación. Los ciclos del sol y de la luna orientan prácticas productivas, rituales, comunitarias y educativas, y constituyen referentes para interpretar diferentes momentos del año y de la vida. En este sentido, el andar del tiempo no funciona exclusivamente como calendario cultural, sino como una estrategia que permite relacionar conocimientos ancestrales con procesos pedagógicos desarrollados en la institución. Esta dimensión se apoya en saberes propios documentados por la comunidad y en los principios que orientan la educación indígena del territorio (Viluche, 2023).

La relevancia pedagógica del andar del tiempo se amplía mediante los tejidos de conocimiento y sabiduría y los momentos de vida. Los primeros articulan ámbitos como el cuidado de la Madre Tierra, las artes ancestrales, la autonomía económica, las lenguas originarias y la gobernabilidad; mientras que los segundos relacionan las etapas socioculturales de crecimiento con los distintos grados escolares. Esta organización permite comprender la formación desde una lógica integral, en la que los conocimientos escolares se conectan con la vida familiar, comunitaria, espiritual y territorial. Desde una perspectiva crítica, este tipo de experiencias cuestiona la fragmentación disciplinar y propone formas educativas construidas desde categorías propias de conocimiento y desarrollo (Walsh, 2009, 2010; Washington et al., 2025).

Aunque existe una creciente producción sobre educación indígena, etnoeducación, educación propia y pedagogías interculturales, todavía son limitados los estudios que analizan de manera específica cómo las temporalidades propias se convierten en estructuras pedagógicas capaces de organizar currículo, prácticas formativas y trayectorias educativas. En el caso Nasa, la literatura disponible ha abordado aspectos relacionados con territorio, identidad, lengua, autonomía y educación comunitaria, pero permanece menos desarrollada la comprensión del andar del tiempo como estrategia pedagógica articuladora. Esta brecha resulta relevante porque permite desplazar la atención desde la simple inclusión de contenidos culturales hacia la manera en que una comunidad estructura el proceso educativo desde su propia comprensión del tiempo, el territorio y la vida.

En respuesta a esta necesidad, el presente estudio tiene como objetivo comprender cómo el andar del tiempo se configura como estrategia pedagógica de la educación propia Nasa en la Institución Educativa Indígena El Mesón, a partir de la sistematización de sus prácticas, saberes, temporalidades y procesos formativos. Mediante la sistematización de experiencias, el artículo analiza el andar del tiempo en relación con los ciclos del sol y de la luna, los tejidos de conocimiento y los momentos de vida, con el propósito de aportar una interpretación situada de la educación propia como proceso pedagógico, comunitario y territorial.

11.2. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante la sistematización de experiencias como estrategia de investigación orientada a comprender e interpretar una práctica educativa construida históricamente por la comunidad Nasa. Esta perspectiva permitió recuperar conocimientos, sentidos, prácticas y procesos formativos vinculados con la educación propia de la Institución Educativa Indígena El Mesón (INEIM), ubicada en el resguardo indígena de Honduras, municipio de Morales, Cauca, Colombia. La sistematización se asumió no solo como reconstrucción descriptiva de una experiencia, sino como un proceso de interpretación crítica capaz de producir conocimiento a partir de la práctica educativa y comunitaria (Carvajal Burbano, 2018; Jara Holliday, 2018).

El proceso metodológico tomó como referencia la propuesta de Jara Holliday (2018), quien organiza la sistematización de experiencias en cinco momentos: punto de partida, formulación del plan de sistematización, recuperación histórica del proceso, reflexiones de fondo y punto de llegada. En el presente artículo se profundizó especialmente en la recuperación e interpretación de la experiencia relacionada con el andar del tiempo, considerando su articulación con los ciclos del sol y la luna, las prácticas culturales y rituales, los hilos pedagógicos, los momentos de vida y la organización formativa establecida en el Proyecto Educativo Comunitario de la institución. Esta delimitación permitió analizar el andar del tiempo como una estrategia pedagógica situada dentro de la educación propia Nasa.

La producción de información integró entrevistas semiestructuradas, revisión documental y observación participante. Se realizaron 25 entrevistas a actores vinculados con la experiencia educativa, entre ellos mayores, sabedores, docentes, autoridades y estudiantes. Las entrevistas buscaron recuperar significados, conocimientos y experiencias relacionados con la educación propia, el territorio, las temporalidades Nasa y las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución. La observación participante permitió aproximarse a dinámicas comunitarias y educativas en las que el conocimiento se transmite mediante formas propias como la tradición oral, el palabreo, el cateo, las mingas y las ritualidades, reconocidas en el estudio como prácticas legítimas de producción y circulación de saberes.

La revisión documental se concentró principalmente en el Proyecto Educativo Comunitario de la INEIM, documentos del Sistema Educativo Indígena Propio y materiales producidos desde las organizaciones y actores educativos Nasa. Estas fuentes permitieron contrastar los relatos recogidos en las entrevistas con la organización curricular y pedagógica institucional, particularmente en lo relacionado con el andar del tiempo, los tejidos de conocimiento y sabiduría, los hilos pedagógicos y los momentos de vida. El PEC se consideró una fuente primaria para comprender la manera en que los conocimientos ancestrales, el territorio y las formas comunitarias de formación se articulan con la organización escolar (INEIM, 2025).

El análisis se realizó mediante una lectura interpretativa y relacional de la experiencia sistematizada. Los testimonios, registros de observación y documentos institucionales fueron examinados buscando recurrencias, relaciones y significados asociados con la organización pedagógica del andar del tiempo. De este proceso se consolidaron tres núcleos interpretativos: a) el andar del tiempo como estructura pedagógica vinculada con los ciclos del sol y la luna; b) los tejidos de conocimiento y los procesos de formación; y c) los momentos de vida como forma de organización curricular y comunitaria. La interpretación procuró mantener los términos, sentidos y categorías propias utilizados por la comunidad Nasa, evitando sustituirlos por categorías externas que alteraran su significado cultural.

El tratamiento del conocimiento producido en la investigación reconoce que los saberes analizados se originan en prácticas comunitarias, territoriales y espirituales del pueblo Nasa. Por ello, la interpretación se orientó a preservar la relación entre las voces

de los participantes, los documentos propios y el contexto cultural en el que dichos conocimientos adquieren significado. Esta consideración resulta especialmente relevante en investigaciones con pueblos indígenas, donde la producción académica requiere reconocer la autoridad epistémica de las comunidades y evitar la apropiación o descontextualización de sus conocimientos (Washington et al., 2025).

11.3. RESULTADOS

La sistematización permitió reconocer que el andar del tiempo constituye un principio organizador de la educación propia Nasa en la INEIM, al articular conocimientos ancestrales, ciclos naturales, prácticas comunitarias, ritualidades y procesos formativos. Los resultados muestran que esta estrategia no opera únicamente como un calendario de actividades, sino como una forma de ordenar pedagógicamente la relación entre territorio, temporalidad, conocimiento y vida comunitaria. A partir del análisis de entrevistas, observaciones y documentos institucionales, los hallazgos se organizaron en tres núcleos: el andar del tiempo como estructura pedagógica; los tejidos de conocimiento y procesos de formación; y los momentos de vida como organización curricular y comunitaria.

11.3.1 El andar del tiempo como estructura pedagógica

En la experiencia sistematizada, el andar del tiempo se configura a partir de la observación y vivencia de los ciclos del sol y de la luna, entendidos como referentes que orientan prácticas culturales, espirituales, productivas y educativas. Los participantes relacionan estas temporalidades con los ritmos de la naturaleza y con decisiones comunitarias que atraviesan la vida cotidiana. Un participante expresó que “la luna como consejera de la tierra y del tiempo, conoce todos los procesos de la vida en la naturaleza” (Luis Yonda, entrevista, 2024), lo que evidencia una comprensión del tiempo vinculada con la relación entre seres humanos, naturaleza y cosmos.

El calendario propio distingue cuatro épocas grandes, asociadas con salidas del sol, periodos de lluvia y sol, ritualidades y principios comunitarios. Estas temporalidades incluyen momentos de armonización del fuego, florecimiento e intercambio de semillas, revitalización cultural y agradecimiento a los ancestros. Paralelamente, el camino del sol, Sek Dxi’j, organiza veinte tiempos pequeños

relacionados con prácticas como cosecha, siembra, rocería, intercambio, lectura de señales naturales, música y ritualidad; mientras que el camino de la luna, A'te Dxi'j, comprende ocho momentos asociados con diferentes fases lunares y con orientaciones sobre siembra, crecimiento, cuidado, aprendizaje y transformación.

Los hallazgos muestran que estas temporalidades adquieren carácter pedagógico cuando son incorporadas al Proyecto Educativo Comunitario y relacionadas con actividades escolares. De este modo, el andar del tiempo conecta prácticas culturales y territoriales con proyectos formativos desarrollados durante el año. La articulación entre calendario propio y calendario escolar permite que acontecimientos naturales, rituales y comunitarios se conviertan en referentes para organizar experiencias de aprendizaje, sin reducirlos a contenidos culturales aislados.

Por su extensión y densidad cultural, los 20 tiempos del camino del sol y los 8 tiempos del camino de la luna no necesitan mantenerse como transcripciones completas dentro del cuerpo narrativo. Recomiendo conservarlos después en una tabla de síntesis, respetando los nombres propios Nasa y mostrando para cada tiempo su significado, práctica asociada e implicación pedagógica.

11.3.2 Tejidos de conocimiento y procesos de formación

La sistematización evidenció que la INEIM organiza parte de su propuesta educativa mediante el denominado "Tejido de conocimiento y sabiduría", entendido en el PEC como un entramado cultural, político y comunitario orientado a la formación para la vida. Este tejido integra prácticas culturales, ritualidades, experiencias familiares, organización comunitaria, conocimientos territoriales y procesos de autonomía. Los resultados identifican cinco hilos principales: cuidado de la Madre Tierra; artes ancestrales; autonomía económica propia; cultura y lenguas originarias; y autonomía política y gobernabilidad.

Estos hilos no aparecen como asignaturas independientes, sino como referentes que relacionan conocimientos y prácticas dentro de diferentes momentos y épocas del calendario propio. Desde los relatos de los docentes, los procesos pedagógicos se vinculan con participación comunitaria, identidad cultural, planes de vida, gobierno propio, espiritualidad, lenguas y territorio. Asimismo, se mencionan iniciativas como el nido de lenguas, proyectos de formación de adultos, avistamiento de aves y la granja

agroambiental, lo que muestra que la experiencia educativa incorpora actividades que exceden el espacio convencional del aula.

En esta configuración, el docente o dinamizador participa como articulador entre saberes comunitarios, procesos escolares y necesidades territoriales. Los resultados sugieren que la formación no se organiza exclusivamente alrededor de contenidos disciplinares, sino a partir de problemas, prácticas y conocimientos que adquieren significado dentro de la comunidad. Así, el tejido funciona como una metáfora y, simultáneamente, como una forma concreta de estructurar relaciones entre conocimiento, práctica y vida colectiva.

11.3.3 Momentos de vida y organización curricular

Un tercer hallazgo corresponde a los momentos de vida, mediante los cuales la educación se relaciona con etapas socioculturales de crecimiento y desarrollo reconocidas por la comunidad Nasa. El PEC identifica procesos como Fxiw Uhnxi —cuando se siembra como semilla—, Buucxa´nxji —cuando germina como semilla—, gestación, niñez, adolescencia y juventud, madurez y vejez. Estas etapas se entienden de manera interrelacionada y funcionan como referentes para orientar procesos de acompañamiento y formación a lo largo del ciclo vital (INEIM, 2025).

La organización escolar establece correspondencias entre estos procesos y los grados educativos. Según la experiencia documentada, los grados 0.º y 1.º corresponden al momento familiar; 2.º y 3.º, al momento comunitario; 4.º y 5.º, al momento territorial; 6.º y 7.º, al momento de identidad cultural; 8.º y 9.º, al momento de responsabilidad; y 10.º y 11.º, al momento de corresponsabilidad y madurez. Esta organización muestra un intento de relacionar las exigencias de la escolaridad formal con categorías de formación construidas desde el PEC y la cosmovisión Nasa.

El momento familiar, por ejemplo, incorpora la participación de padres, madres, abuelos, mayores y autoridades en la formación cultural, espiritual y lingüística de los niños, mientras que los momentos posteriores amplían progresivamente la relación con comunidad, territorio, identidad, responsabilidad y autonomía. De este modo, la trayectoria escolar aparece vinculada con una comprensión más amplia del desarrollo de la persona, en la que aprender implica también fortalecer vínculos familiares, comunitarios y territoriales.

En conjunto, los resultados permiten interpretar el andar del tiempo como una estrategia pedagógica que articula temporalidades propias, tejidos de conocimiento y momentos de vida. Su funcionamiento dentro de la INEIM muestra una organización educativa en la que territorio, espiritualidad, comunidad, saber ancestral y estructura escolar se relacionan de forma continua. Más que reemplazar automáticamente el currículo oficial, la experiencia documentada evidencia un proceso de articulación y resignificación desde el Proyecto Educativo Comunitario, orientado a fortalecer la educación propia y la continuidad de conocimientos y prácticas Nasa.

Los veinte tiempos del camino del sol relacionan prácticas productivas, rituales, ambientales y comunitarias con el movimiento del territorio y del cosmos. El manuscrito los presenta como temporalidades que orientan la vida cotidiana y que, al incorporarse al PEC, adquieren una función pedagógica en la formación de los estudiantes. El camino de la luna muestra una secuencia que el conocimiento Nasa relaciona con crecimiento, maduración, cuidado, aprendizaje y transformación. En el manuscrito, estas fases no funcionan únicamente como observaciones astronómicas, sino como referentes culturales para orientar prácticas agrícolas, medicinales, familiares y educativas.

Tabla 11.1

Síntesis pedagógica del andar del tiempo del sol y la luna

A. Camino del sol — Sek Dxi'j

N.º	Tiempo propio	Significado o práctica asociada	Implicación pedagógica
1	Khutx Sxade A'te – tiempo de cosechar el maíz	Selección y conservación de las mejores semillas; ofrenda a la naturaleza y a los espíritus de la tierra.	Fortalece conocimientos sobre semillas, producción, cuidado de la tierra, reciprocidad y soberanía alimentaria.
2	Wejxa A'te – tiempo del viento	Reconocimiento del viento como ser de la naturaleza; prácticas de saludo, ofrenda, música y tejido.	Permite trabajar lectura de la naturaleza, espiritualidad, artes y transmisión de saberes mediante la experiencia.
3	Waç A'te – tiempo de la rocería	Preparación del terreno y solicitud de permiso a los seres del espacio natural antes de intervenirlo.	Vincula prácticas productivas con respeto territorial, cuidado ambiental y conocimiento espiritual.
4	Yuun A'te – tiempo de frutos silvestres	Abundancia de flores y frutos, reproducción de aves, recolección y prácticas asociadas con el entorno.	Favorece el reconocimiento de biodiversidad, ciclos naturales y formas tradicionales de aprovechamiento.
5	Khutxh Uh A'te – tiempo de la siembra del maíz	Siembra de variedades de maíz considerando los ciclos lunares y conocimientos ancestrales.	Integra agricultura, observación natural, conocimiento de semillas y prácticas culturales.

6	Kupx A'tes – tiempo de las luciérnagas	Las luciérnagas anuncian las lluvias y se relacionan con quebradas, humedales y bosques.	Promueve lectura de indicadores naturales y comprensión de relaciones entre especies, agua y territorio.
7	Ta'da A'te – tiempo de los cucarrones	Los cucarrones anuncian transformaciones y la proximidad de celebraciones relacionadas con los ancestros.	Articula observación de la naturaleza, memoria familiar y comprensión cultural de los ciclos de vida.
8	Çxapuç A'te – tiempo de dar de comer a los alegres	Preparación y ofrecimiento de alimentos a familiares y seres fallecidos; encuentro y memoria colectiva.	Fortalece memoria, espiritualidad, vínculos familiares, reciprocidad y pertenencia comunitaria.
9	Khūçx Wala A'te – tiempo de los negros de la Madre Tierra	Prácticas simbólicas relacionadas con igualdad, fertilidad, territorio y participación de niños y familias.	Favorece identidad cultural, memoria de prácticas ancestrales y reconocimiento territorial.
10	Eçx Eçx A'te – tiempo de la alegría	Agradecimiento a los espíritus de los alimentos y reafirmación de la relación con el territorio ancestral.	Integra celebración, alimentación, espiritualidad, pertenencia e identidad territorial.
11	E'ç A'te – tiempo de la esmeralda	El colibrí es interpretado como mensajero y se relaciona con prácticas de agradecimiento y armonización.	Propicia aprendizaje sobre fauna, espiritualidad, reciprocidad y lectura cultural de la naturaleza.
12	Wêhe A'te – tiempo de la hambruna y el trueque	Periodos de escasez que movilizan el intercambio de alimentos, animales y productos entre comunidades.	Permite trabajar economía propia, solidaridad, intercambio comunitario y estrategias colectivas frente a la escasez.
13	Mezukwe A'te – tiempo del sol picante	Época de altas temperaturas, aparición de insectos y labores de cuidado de cultivos y personas.	Articula observación climática, salud comunitaria, trabajo agrícola y conocimiento del entorno.
14	Sxib Vxis A'te – tiempo de trocar/cuidar el maíz tierno	Deshierba y cuidado del maíz mediante prácticas asociadas con ternura, protección y crecimiento.	Fortalece cuidado de cultivos, responsabilidad, observación de ciclos y relación afectiva con la naturaleza.
15	Pnxaal A'te – tiempo de los pájaros tijera	Observación de aves migratorias y prácticas de ofrecimiento de semillas.	Favorece lectura de señales naturales, conocimiento de aves, reciprocidad y cuidado de semillas.
16	Êewe A'te – tiempo de las estrellas fugaces	Observación e interpretación del cielo para comprender situaciones comunitarias y orientar armonizaciones.	Integra observación del cosmos, interpretación colectiva, espiritualidad y resolución comunitaria de situaciones.
17	Uk A'te – tiempo de los gusanos	Aparición de diferentes tipos de gusanos interpretados como portadores de señales naturales y sociales.	Promueve observación del entorno, reconocimiento de especies y lectura cultural de señales.
18	ÇUt A'te – tiempo del choclo	Primeras cosechas de choclo, ofrendas y prácticas para armonizar la relación entre personas, animales y producción.	Articula agricultura, reciprocidad, respeto por otros seres y cuidado de las cosechas.
19	Us Çxî' A'te – tiempo de los pájaros chamones	Recorrido de aves por cultivos y prácticas de ofrenda de semillas para mantener equilibrio con ellas.	Favorece aprendizaje sobre relaciones ecosistémicas, agricultura y reciprocidad con otros seres.
20	KuVx A'te – tiempo de la flauta	Música de flauta y tambor y danza para despertar, animar y alegrar las semillas.	Integra música, danza, semillas, territorio y transmisión intergeneracional de prácticas culturales.

B. Camino de la luna — A'te Dxi'j

N.º	Tiempo propio	Significado o práctica asociada	Implicación pedagógica
1	Nyafx A'te Luuçx – luna bebé	Luna recién nacida, considerada débil; orienta restricciones sobre cultivos, corte de madera y recolección de plantas medicinales.	Introduce conocimientos sobre ciclos lunares, agricultura, plantas medicinales y observación del entorno.
2	A'te Luuçx Putxtesa – luna niña	Etapa de crecimiento asociada con curiosidad, aprendizaje inicial y comienzo del tejido del conocimiento.	Se relaciona con aprendizaje progresivo, desarrollo infantil, tejido y observación de los ciclos de vida.
3	A'te Kna'sa – luna señorita	Luna en crecimiento, asociada con fuerza, agilidad, siembra y avance en el conocimiento.	Vincula crecimiento personal, selección de semillas, aprendizaje y desarrollo de habilidades.
4	A'te Thë´sa – luna madre	Representa maduración, experiencia, cuidado de la huerta, tejido y capacidad de orientar procesos familiares.	Integra conocimientos productivos, cuidado, responsabilidad, maduración y transmisión intergeneracional.
5	A'te Luuçx Putxtesa – luna sabia	Luna llena asociada con conocimiento, consejo, tejido, trabajo agrícola y participación en mingas.	Representa sabiduría, aprendizaje acumulado, participación comunitaria y transmisión de conocimientos.
6	A'te Thë´ki' Luuçiçsa – luna brava	Luna en descenso asociada con experiencia, autoridad, fortaleza y enseñanza.	Permite abordar liderazgo, fortaleza, experiencia y relaciones intergeneracionales de aprendizaje.
7	A'te Luuçx Thakwehsa Putxkhesa – luna tierna	Asociada con conocimiento, confianza, paciencia y acompañamiento.	Favorece valores de paciencia, cuidado, cooperación y aprendizaje acompañado.
8	A'te Ikhna Pa'nxi – luna silenciosa	Etapa final del ciclo, vinculada con silencio, concentración, descanso y transformación física y espiritual.	Se relaciona con reflexión, concentración, autocuidado y comprensión cíclica de los procesos de transformación.

Nota. Los nombres y significados de los tiempos propios se sintetizaron a partir de los testimonios y documentos consignados en la sistematización. La columna "Implicación pedagógica" corresponde a una síntesis interpretativa derivada de las prácticas descritas y de su incorporación al Proyecto Educativo Comunitario de la INEIM. Se conservaron los términos propios Nasa empleados en el manuscrito para evitar sustituir sus categorías culturales por denominaciones externas. Fuente: elaboración propia a partir de la sistematización de la experiencia, INEIM (2025) y los saberes documentados sobre el andar del tiempo.

La síntesis del camino del sol y de la luna muestra que el andar del tiempo articula conocimientos sobre naturaleza, espiritualidad, producción, memoria, comunidad y formación. Estas temporalidades adquieren sentido pedagógico cuando se integran al Proyecto Educativo Comunitario y orientan prácticas, contenidos y procesos formativos vinculados con la vida territorial. De este modo, el calendario propio no se limita a ordenar actividades, sino que participa en la configuración de una estrategia educativa que relaciona los ciclos naturales con los tejidos de conocimiento y los momentos de vida de los estudiantes.

11.4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de la sistematización sugieren que el andar del tiempo funciona como una estrategia pedagógica que articula temporalidad, territorio, conocimiento y formación en la educación propia Nasa. Su relevancia no radica únicamente en organizar actividades conforme a los ciclos del sol y de la luna, sino en vincular esos ciclos con prácticas productivas, ritualidades, procesos comunitarios, momentos de vida y formas de transmisión del conocimiento. Esta interpretación coincide con la comprensión de la educación propia como un proceso construido desde las cosmovisiones, los territorios y las formas organizativas de los pueblos indígenas, más que como una simple adaptación cultural del currículo escolar (Fayad Sierra, 2021).

Desde esta perspectiva, el territorio aparece como una categoría pedagógica central. En la experiencia de la INEIM, los aprendizajes se relacionan con la Madre Tierra, los ciclos naturales, la agricultura, las semillas, los animales, los sitios de poder, las ritualidades y las prácticas comunitarias. Esto permite interpretar el territorio no solo como escenario donde ocurre la educación, sino como fuente de conocimiento y principio organizador de la formación. Estudios desarrollados en contextos indígenas han señalado de manera similar que el conocimiento escolar adquiere mayor pertinencia cuando se articula con prácticas territoriales, lenguas y saberes propios (Tamayo et al., 2023; Martín et al., 2026). En el caso analizado, esta relación adquiere una particularidad importante: el territorio estructura también la experiencia del tiempo y, con ello, la manera en que se organizan determinados aprendizajes.

El andar del tiempo puede entenderse, entonces, como una forma de mediación entre conocimiento ancestral y organización escolar. Los calendarios propios del sol y de la luna no sustituyen de manera automática las exigencias del sistema educativo formal, sino que son reinterpretados dentro del Proyecto Educativo Comunitario para orientar actividades, contenidos y procesos formativos. Esta articulación se aproxima a perspectivas que reconocen la necesidad de construir currículos indígenas desde lógicas propias de conocimiento, evitando que los saberes comunitarios sean reducidos a contenidos complementarios o decorativos (Fayad Sierra, 2021; Villarroel Cárdenas et al., 2025). En este sentido, la experiencia de la INEIM muestra una forma concreta de resignificación curricular desde categorías construidas por la propia comunidad.

Los tejidos de conocimiento y sabiduría refuerzan esta interpretación. Los cinco hilos identificados —cuidado de la Madre Tierra, artes ancestrales, autonomía económica

propia, cultura y lenguas originarias, y autonomía política y gobernabilidad— muestran que la formación no se organiza únicamente desde disciplinas escolares convencionales. Por el contrario, integra dimensiones culturales, económicas, políticas, espirituales y territoriales. Esta característica dialoga con experiencias de educación indígena que han cuestionado la fragmentación disciplinar y han promovido formas de aprendizaje más vinculadas con la vida comunitaria y la autonomía colectiva (Tamayo et al., 2023). La originalidad del caso estudiado radica en que estos hilos se articulan además con temporalidades propias y momentos de vida.

Los momentos de vida constituyen otro aporte relevante de la experiencia sistematizada. La correspondencia entre etapas socioculturales y grados escolares evidencia un intento de armonizar la estructura formal de la escolaridad con una comprensión Nasa del crecimiento, la maduración y la responsabilidad comunitaria. Esta organización amplía la noción convencional de trayectoria educativa, pues el desarrollo del estudiante no se interpreta únicamente mediante edad o grado, sino también en relación con vínculos familiares, identidad, territorio, autonomía y participación comunitaria. La experiencia coincide con perspectivas que destacan el valor de procesos educativos construidos desde categorías culturales propias y con una mayor participación de familias y comunidades en la formación (Cocha & Rosero-Prado, 2024; Washington et al., 2025).

Otro aspecto significativo es el papel de los mayores, sabedores, autoridades, familias y docentes como actores de la formación. Los resultados muestran que el conocimiento no se concentra exclusivamente en el profesorado ni en materiales escolares, sino que circula mediante tradición oral, palabreo, mingas, ritualidades y prácticas territoriales. Esto plantea una concepción distribuida de la autoridad pedagógica, en la que la comunidad participa activamente en la producción y transmisión del conocimiento. Desde una perspectiva metodológica y epistemológica, este hallazgo también cuestiona modelos de investigación que extraen conocimientos indígenas sin reconocer a las comunidades como productoras legítimas de saber (Washington et al., 2025).

A partir de estos elementos, la principal contribución interpretativa del estudio radica en mostrar que el andar del tiempo articula tres dimensiones interdependientes: temporalidades propias, tejidos de conocimiento y momentos de vida. Esta articulación permite comprender la estrategia pedagógica como algo más amplio que un calendario

cultural. Se trata de una forma de organizar la educación desde relaciones entre cosmos, territorio, comunidad y formación, integradas dentro del PEC. Esta lectura aporta a la comprensión de la educación propia como construcción pedagógica y política situada, vinculada con procesos históricos de autonomía y pervivencia cultural del pueblo Nasa (Consejo Regional Indígena del Cauca & Universidad del Cauca, 2022; Polanía-Tálaga & Botero Caicedo, 2023).

La interpretación de estos hallazgos debe considerar algunas limitaciones. La sistematización se concentra en una experiencia institucional específica y no pretende generalizar sus resultados a todas las comunidades Nasa ni a otros pueblos indígenas. Además, el artículo profundiza especialmente en la recuperación e interpretación del andar del tiempo, por lo que otras dimensiones del PEC podrían requerir análisis propios. Futuras investigaciones podrían comparar experiencias de educación propia entre diferentes territorios, profundizar en las formas mediante las cuales los estudiantes significan estos procesos y analizar longitudinalmente cómo los calendarios propios, los hilos pedagógicos y los momentos de vida se transforman dentro de las trayectorias educativas.

11.5. CONCLUSIONES

La sistematización de la experiencia de la Institución Educativa Indígena El Mesón permite concluir que el andar del tiempo se configura como una estrategia pedagógica propia que articula temporalidad, territorio, conocimiento y formación dentro de la educación Nasa. Los ciclos del sol y de la luna no operan únicamente como referencias calendáricas, sino como orientadores de prácticas productivas, rituales, comunitarias y educativas que adquieren sentido dentro del Proyecto Educativo Comunitario.

El análisis también permite reconocer que los tejidos de conocimiento y sabiduría amplían la organización del aprendizaje más allá de las disciplinas escolares convencionales. El cuidado de la Madre Tierra, las artes ancestrales, la autonomía económica propia, la cultura y las lenguas originarias, y la autonomía política y gobernabilidad se integran como hilos formativos que relacionan conocimiento,

identidad, comunidad y territorio. Esta estructura refuerza la idea de una educación propia construida desde categorías y prioridades definidas por la comunidad.

Asimismo, los momentos de vida muestran una forma de organizar la trayectoria educativa a partir de etapas socioculturales de crecimiento y responsabilidad. La correspondencia entre estos momentos y los distintos grados escolares evidencia un esfuerzo por armonizar la estructura formal de la educación con una comprensión Nasa del desarrollo personal, familiar y comunitario. En este sentido, la formación se entiende como un proceso continuo en el que aprender implica también fortalecer identidad, autonomía, vínculos territoriales y participación colectiva.

La principal contribución del estudio radica en mostrar que el andar del tiempo articula de manera interdependiente temporalidades propias, tejidos de conocimiento y momentos de vida, configurando una estrategia pedagógica situada dentro del PEC. Esta articulación permite comprender la educación propia no como una adaptación periférica del currículo oficial, sino como una propuesta formativa que resignifica la organización escolar desde saberes, prácticas y relaciones construidas históricamente por el pueblo Nasa.

Los hallazgos deben interpretarse desde el carácter situado de la experiencia sistematizada. El estudio se concentra en una institución y un territorio específicos, por lo que no pretende generalizar sus resultados a todas las comunidades Nasa. Sin embargo, aporta elementos para futuras investigaciones sobre currículos indígenas, temporalidades propias, pedagogías territoriales y procesos de formación comunitaria, así como para estudios comparativos que permitan comprender cómo otras comunidades articulan sus conocimientos ancestrales con las estructuras educativas contemporáneas.

11.6. REFERENCIAS

Carvajal Burbano, A. (2018). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Programa Editorial Universidad del Valle. https://doi.org/10.25100/peu.397

Cocha, V., & Rosero-Prado, A. L. (2024). Nidos lingüísticos: nichos educativos infantiles para el cultivo de la lengua nasa de Corinto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 22*(2), 1–22. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.6188

Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC], & Universidad del Cauca. (2022). *"Entonces, ¡hablamos!": Informe sobre las afectaciones del conflicto político armado a los pueblos indígenas que conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-, 1971–2021*. Editorial Universidad del Cauca; Consejo Regional Indígena del Cauca.

Fayad Sierra, J. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *Praxis Pedagógica, 21*(30), 268–287. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-287

Institución Educativa Indígena El Mesón [INEIM]. (2025). *Proyecto Educativo Comunitario [PEC]* [Documento institucional no publicado].

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

Martín, E., Viafara, D., & Tovar-Gálvez, J. C. (2026). Critical, decolonial and intercultural environmental education: A school experience in the Nasa Indigenous community in Colombia. *Intercultural Education, 37*(1), 56–73. https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2535072

Polanía-Tálaga, A. F., & Botero Caicedo, Y. A. (2023). El andar de un pueblo guerrero: hechos que marcaron la historia de la etnia Nasa desde el resguardo de Corinto, Cauca. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, 28*(2), 369–400. https://doi.org/10.18273/revanu.v28n2-2023014

Tamayo, C., Cuellar, R., Jaramillo, D., & Charry, O. (2023). Currículo [de matemáticas]: apuestas indisciplinares de la comunidad gunadule de Alto Caimán. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 438–463. https://doi.org/10.17227/rce.num87-12406

Villarroel Cárdenas, V., Arias-Ortega, K., Lagos, R., & Quintriqueo, S. (2025). Métodos educativos indígenas para una didáctica de las ciencias naturales en perspectiva intercultural. *Acta Scientiae, 27*(2), 1–23. https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.8317

Viluche, J. (2023). *Nasawe'sx Jii: Una de las sabidurías del pueblo indígena Nasa*. CRIC-PEBI-UAIIN.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação On-line*, (4).

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Washington, S. A., Johnson, L., & Mendoza Chui, K. (2025). Indigenous methodologies in international research on Indigenous family and community engagement. *Review of Educational Research, 95*(5), 1131–1177. https://doi.org/10.3102/00346543241279565

Declaración conflictos de interés
Ninguna.

Financiamiento
Ninguna.

Declaración de responsabilidad autoral

Javier Fernando Sarria Collazos: Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Javier Fernando Sarria Collazos.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-4-4
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.4.c36*

EPÍLOGO

Llegar al final de este libro no significa cerrar una conversación. Tal vez ocurra justamente lo contrario. Después de recorrer estas páginas, de encontrarnos con escuelas rurales, juventudes que imaginan su futuro, memorias afrocolombianas, estudiantes migrantes, saberes culturales, diversidades sexuales, prácticas comunitarias y formas propias de educar, quedan abiertas preguntas que nos acompañan más allá del libro: ¿qué escuela estamos construyendo?, ¿quiénes pueden reconocerse plenamente en ella?, ¿qué conocimientos estamos escuchando y cuáles seguimos dejando afuera?

Territorios que educan para transformar nació de una convicción sencilla, pero profunda: la educación nunca ocurre en el vacío.

Ocurre en un lugar.

Ocurre entre personas.

Ocurre dentro de una historia.

Cada estudiante llega a la escuela acompañado de una familia, una memoria, una cultura, unos afectos, unas heridas, unos sueños y una manera particular de mirar el mundo. También llega con preguntas sobre quién es y quién puede llegar a ser. Y cada maestro entra al aula con su propia historia, con certezas y dudas, con conocimientos aprendidos y otros que todavía está dispuesto a descubrir.

Por eso el territorio no es simplemente el paisaje que rodea a la escuela. Es parte de lo que la escuela es.

Esta obra nos permitió recorrer territorios distintos y descubrir que, aunque sus realidades no son iguales, muchas de sus preguntas se encuentran.

Nos encontramos con las juventudes rurales colombianas y con una educación cuyos derechos pueden estar claramente formulados en las políticas, pero cuya materialización continúa dependiendo de las condiciones concretas de cada comunidad. Allí comprendimos que garantizar educación no consiste únicamente en abrir una matrícula o asegurar un lugar en un salón. También significa crear condiciones para permanecer, aprender, continuar estudiando, proyectarse y sentir que el futuro ofrece posibilidades reales.

Nos encontramos también con jóvenes que necesitan imaginar proyectos de vida, descubrir capacidades y reconocerse como protagonistas de su propia historia. Y eso nos recuerda algo esencial: educar también es ayudar a alguien a imaginar que su vida puede tener posibilidades que todavía no alcanza a ver.

Pero este recorrido también nos confrontó.

El racismo presente en escenarios escolares nos recuerda que compartir un aula no significa necesariamente convivir en igualdad. Una escuela puede hablar de inclusión y, al mismo tiempo, reproducir silenciosamente prejuicios, exclusiones y jerarquías que han acompañado a nuestras sociedades durante generaciones.

Por eso resultó tan significativo encontrarnos después con la oralidad afrocolombiana. Con las historias que viven en la palabra. Con la memoria que pasa de una generación a otra. Con saberes que durante mucho tiempo estuvieron presentes en las comunidades aunque no siempre fueran reconocidos por los currículos oficiales.

Allí aparece una de las enseñanzas más poderosas de este libro: incluir no significa solamente permitir que alguien entre. Significa reconocer que también tiene algo que enseñarnos.

La presencia de estudiantes migrantes lleva esa reflexión todavía más lejos. Cuando una persona llega con otra historia, otra experiencia y otras referencias culturales, la pregunta no debería limitarse a cómo lograr que se adapte rápidamente a nuestra escuela. También podemos preguntarnos qué puede aprender la escuela de ese encuentro.

Porque toda verdadera convivencia transforma a quienes participan en ella.

Algo semejante ocurre cuando hablamos de diversidad sexual. La inclusión pierde sentido cuando alguien puede estar físicamente dentro de la escuela, pero siente que necesita ocultar una parte esencial de sí mismo para ser aceptado. La escuela verdaderamente inclusiva comienza cuando cada estudiante puede encontrar no solo un asiento, sino también un lugar simbólico donde su dignidad sea reconocida.

También aprendimos que la diversidad atraviesa aquello que enseñamos.

La etnomatemática nos invita a reconocer que incluso conceptos que muchas veces pensamos como universales pueden entrar en diálogo con maneras culturales de representar, medir, organizar y comprender el espacio. De repente, la interculturalidad deja de ser un asunto reservado a celebraciones culturales o asignaturas específicas y comienza a tocar el corazón mismo del conocimiento escolar.

Eso cambia muchas cosas.

Nos obliga a preguntarnos quién construye el currículo.

Qué saberes llegan a él.

Cuáles permanecen en sus márgenes.

Y qué ocurriría si comenzáramos a reconocer a las comunidades no solamente como destinatarias de la educación, sino también como productoras legítimas de conocimiento.

Quizás por eso este viaje encuentra un cierre especialmente significativo en la experiencia educativa del pueblo Nasa. Su manera de comprender el tiempo, la educación propia, la comunidad y el territorio nos invita a mirar la escuela desde coordenadas diferentes. No para idealizar una experiencia ni para convertirla en receta

universal, sino para recordar que existen otras maneras de pensar qué significa aprender, enseñar y formar a una persona.

Y entonces regresamos al principio.

A la pregunta por el territorio.

Después de estos once capítulos, podemos comprenderlo de otra manera.

El territorio no es solamente donde está ubicada una escuela.

El territorio habla.

Habla mediante sus comunidades, sus memorias, sus prácticas, sus conflictos, sus formas de organización y sus esperanzas. Habla mediante los jóvenes que desean quedarse y también mediante quienes sueñan con partir. Habla en las historias de los mayores, en los conocimientos cotidianos, en las luchas por el reconocimiento y en las preguntas que llegan todos los días a las aulas.

Tal vez una de las tareas más urgentes de la educación sea aprender nuevamente a escuchar.

Escuchar antes de interpretar.

Preguntar antes de imponer.

Reconocer antes de intentar transformar.

Porque existe una diferencia enorme entre una escuela que enseña sobre las comunidades y una escuela que aprende con ellas.

Este libro ha querido caminar en esa segunda dirección.

No ofrece respuestas definitivas. Tampoco pretende presentar un modelo único de interculturalidad, inclusión o educación territorial. Sería contradictorio hacerlo. La diversidad que defendemos exige precisamente abandonar la idea de soluciones idénticas para realidades profundamente diferentes.

Lo que sí encontramos en estas páginas es una invitación compartida.

A mirar nuevamente nuestros currículos.

A escuchar aquellas voces que históricamente han quedado en los márgenes.

A reconocer los saberes que nacen fuera de los libros.

A preguntarnos por las condiciones reales de quienes educamos.

A comprender que inclusión sin reconocimiento puede convertirse solamente en presencia física.

Y, sobre todo, a recordar que detrás de cada concepto pedagógico existen personas.

Niños y jóvenes que buscan oportunidades.

Maestros que sostienen escuelas en circunstancias difíciles.

Familias que esperan.

Comunidades que conservan memorias.

Pueblos que defienden sus conocimientos.

Personas que desean ser reconocidas sin tener que renunciar a quienes son.

Quizás allí se encuentre finalmente el sentido más profundo de esta obra.

Transformar la educación no significa borrar las diferencias para que todos puedan caber en una misma escuela. Significa construir una escuela suficientemente humana, abierta y valiente para que nuestras diferencias puedan encontrarse, dialogar y aprender unas de otras.

Si después de cerrar este libro miramos de otra manera el lugar en el que enseñamos, si preguntamos un poco más y suponemos un poco menos, si reconocemos que la comunidad también posee conocimientos que la escuela necesita escuchar, entonces estas páginas habrán cumplido una parte importante de su propósito.

Porque los territorios no esperan solamente que la escuela llegue a educarlos.

Los territorios también tienen algo que enseñarle a la escuela.

Y quizá nuestra mayor transformación comience el día en que estemos verdaderamente dispuestos a aprender de ellos.

Esta primera edición se publicó en el año Septiembre de 2026 bajo el sello del Fondo Editorial de la University of Technology and Education, como resultado de la colaboración interinstitucional orientada a la difusión del conocimiento académico. La obra surge como resultado de la colaboración interinstitucional para la difusión del conocimiento académico y compila las memorias del 1st International Congress: Global Education and Technology Congress, llevado a cabo los días 17 y 18 de abril de 2026.