

Colección

Scripta
Exducere

Colección Scripta Exducere
ISBN (Versión digital): 978-628-7765-29-0

UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUISAMIGO

Fondo Editorial
Universidad Católica Luis Amigo



Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación

Director y editor académico de la colección:
Jairo Gutiérrez Avendaño

Colección

S
c
r
i
p
t
a
E
x
d
u
c
e
r
e

Colección Scripta Exducere

Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación

Director y editor académico de la colección:
Jairo Gutiérrez Avendaño

Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación [Recurso electrónico] / Paola Andrea Velásquez Vásquez, Marta Elena González Gil, Nataly Orozco Posada, Leidy Yuliana Mazo Dietes, Adriana María Gallego Henao, Verónica Vargas Villegas, Cristian Camilo Córdoba Moreno, Juan Camilo Restrepo Aguirre, Leisy Magdali Arroyave Taborda, Florentino Silva Becerra. – Medellín : Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó , 2026 (Scripta Exducere / Jairo Gutiérrez Avendaño, director)

Capítulos resultados de investigación.

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

Obra colectiva que reúne investigaciones sobre los vínculos, los sujetos y los saberes que intervienen en la transformación de los contextos educativos. La primera parte aborda el liderazgo transformacional docente, la relación entre familia y escuela, la participación infantil como derecho y la literatura infantil como recurso para la construcción del sí mismo. La segunda parte examina la educación secundaria, el sentido epistémico de los campos formativos, las experiencias de resiliencia y compromiso social de docentes en el Chocó y las estrategias pedagógicas para prevenir conductas delictivas en adolescentes. Los capítulos proponen una comprensión crítica, participativa y humanista de la educación como práctica de transformación social.

ISBN 9786287765290

EDUCACIÓN; PEDAGOGÍA; LIDERAZGO; PARTICIPACIÓN INFANTIL; LITERATURA INFANTIL; EDUCACIÓN SECUNDARIA; RESILIENCIA; DELINCUENCIA JUVENIL – PREVENCIÓN

Velásquez Vásquez, Paola Andrea; González Gil, Marta Elena; Orozco Posada, Nataly; Mazo Dietes, Leidy Yuliana; Gallego Henao, Adriana María; Vargas Villegas, Verónica; Silva Becerra, Florentino; Córdoba Moreno, Cristian Camilo; Restrepo Aguirre, Juan Camilo; Arroyave Taborda, Leisy Magdali

Ubicación: Virtual. Libro del Fondo Editorial

Colección Scripta Exducere

Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación

© Universidad Católica Luis Amigó

ISBN (Versión digital): 978-628-7765-29-0

DOI: <https://doi.org/10.21501/9786287765290>

Fecha de edición: 11 de agosto de 2026

Autores:

Paola Andrea Velásquez Vásquez

Marta Elena González Gil

Nataly Orozco Posada

Leidy Yuliana Mazo Dietes

Adriana María Gallego Henao

Verónica Vargas Villegas

Cristian Camilo Córdoba Moreno

Juan Camilo Restrepo Aguirre

Leisy Magdali Arroyave Taborda

Florentino Silva Becerra

Director y editor académico de la colección:

Jairo Gutiérrez Avendaño

Jefe Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Asistente Editorial: Luisa Fernanda Córdoba-Quintero

Diseño y diagramación: Arbey David Zuluaga Yarce

Corrección de estilo: Sebastián Álvarez Díaz

Editor: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó

Transversal 51A # 67B - 90. Medellín, Antioquia-Colombia.

www.ucatolicaluissamigo.edu.co – fondo.editorial@amigo.edu.co

Capítulos resultados de investigación

Esta obra ha sido evaluada por pares, aprobada por el Fondo Editorial de la Universidad Católica Luis Amigó y editada bajo procedimientos que garantizan su normalización. Cumple, además, con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario n.º 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en esta compilación, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó. Así mismo, declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Para citar esta compilación siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Gutiérrez Avendaño, J. (Dir.). (2026). *Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. DOI: <https://doi.org/10.21501/9786287765290>



La compilación *Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación*, publicada por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>



Índice general

Introducción

Parte uno. Familia, escuela y participación infantil

Capítulo 1.

El liderazgo transformacional del docente en la alianza familia - escuela 12
Paola Andrea Velásquez Vásquez, Marta Elena González Gil

Capítulo 2.

Participación infantil, un derecho inaplazable: concepciones y voces de los docentes 36
Nataly Orozco Posada, Leidy Yuliana Mazo Dietes, Adriana María Gallego Henao

Capítulo 3.

Explorando el sí mismo a través de la literatura infantil 56
Verónica Vargas Villegas, Adriana María Gallego Henao

Parte dos. Transformación de contextos educativos

Capítulo 4.

La educación secundaria y el sentido epistémico de los campos formativos 74
Florentino Silva Becerra

Capítulo 5.

Narrativas docentes de resiliencia y compromiso social en el Chocó, Colombia 98
Cristian Camilo Córdoba Moreno, Adriana María Gallego Henao

Capítulo 6.

Estrategias pedagógicas para la prevención de conductas delictivas en adolescentes 118
Juan Camilo Restrepo Aguirre, Leisy Magdali Arroyave Taborda

Epílogo



Introducción

En la educación latinoamericana contemporánea, se revaloriza el papel transformador del docente más allá del aula. El educador deja de ser un simple transmisor de contenidos para convertirse en un líder que inspira cambios positivos en la comunidad escolar, tendiendo puentes entre la escuela y el hogar. En esta primera parte, se exploran tres ejes que ilustran cómo el liderazgo docente, la participación infantil y la literatura pueden articularse para enriquecer la formación de niños y niñas desde una perspectiva crítica y humanista. Estos capítulos invitan a reflexionar sobre una pedagogía comprometida con la colaboración familia-escuela, el respeto de los derechos de la infancia y la construcción del sujeto infantil en su contexto cultural.

El capítulo 1 aborda el liderazgo transformacional del docente en la alianza familia-escuela, destacando cómo un docente líder y comprometido puede fortalecer la relación entre padres, madres y escuela en beneficio del aprendizaje. Lejos de concepciones tradicionales en las que familia y escuela se atribuían mutuamente culpas o solo se vinculaban ante problemas, aquí se plantea una visión más constructiva, como es la del maestro como agente de cambio que convoca a la familia a ser parte activa del proceso educativo. Investigaciones internacionales respaldan que cuando familias y escuelas trabajan en alianza se logra una educación de mayor calidad, generándose una relación sinérgica donde ambas partes potencian sus aportes. En este sentido, el liderazgo transformacional docente se sustenta en la confianza, el diálogo y una misión compartida, en línea con los principios de la pedagogía crítica que promueve la participación comunitaria y la transformación social. El capítulo presenta ejemplos de buenas prácticas y reflexiones teóricas que evidencian cómo un maestro líder puede influir positivamente en la cultura escolar, propiciando una alianza pedagógica donde la familia no es un agente externo sino un aliado intrínseco en la formación del estudiantado.

El capítulo 2 se centra en la participación infantil como derecho inaplazable desde las voces docentes. Desde una perspectiva de derechos humanos y pedagogía inclusiva, se reconoce que la voz de los niños y niñas debe ser escuchada y valorada en la escuela. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) consagró la participación infantil como un derecho fundamental; sin embargo, aún hoy persiste el desafío de hacer realidad esa participación efectiva en el ámbito escolar. Este capítulo, apoyado

en un enfoque de investigación cualitativa, recoge las voces de docentes latinoamericanos que reflexionan sobre cómo se garantiza (o se dificulta) que los alumnos se expresen, opinen y tomen parte en las decisiones cotidianas de la vida escolar. Con un tono reflexivo, se problematiza la tendencia a subestimar la capacidad de agencia de la niñez (“son cosas de niños”) y se discuten estrategias para construir una escuela más democrática y cercana. Los relatos de los maestros enfatizan la urgencia de cambiar la cultura escolar para reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho activos, cuya participación no puede seguir postergándose. En sintonía con la pedagogía crítica de Freire, se aboga por una educación dialógica donde los niños se empoderen al sentirse escuchados, asumiendo un rol protagónico en su propio aprendizaje y en la construcción de una comunidad escolar más justa e incluyente.

Por último, el capítulo 3 explora la construcción del sí mismo en niños a través de la literatura infantil. Aquí se entrelazan la psicología del desarrollo y la didáctica literaria para analizar cómo las historias y cuentos contribuyen a la formación de la identidad infantil. La literatura infantil provee más que entretenimiento, en tanto puede convertirse en un espejo donde el niño se reconozca a sí mismo y en un puente hacia la comprensión del otro. Se ha observado que los libros álbum, los cuentos reflexivos y otros géneros infantiles ofrecen un espacio seguro para que los niños y niñas examinen sus emociones, entiendan situaciones de la vida cotidiana y fortalezcan su autoconcepto. Los hallazgos de investigaciones recientes confirman que la literatura puede funcionar como un refugio simbólico, porque al identificarse con personajes y conflictos de los relatos, los niños reflexionan sobre sus propias acciones y valores, fortaleciendo gradualmente su sentido del yo y su empatía hacia los demás. Además, se subraya la importancia de que la escuela latinoamericana incorpore la lectura crítica de obras infantiles como estrategia pedagógica, especialmente en contextos donde a menudo la educación se concentra solo en contenidos evaluables. Este capítulo evidencia el poder formativo de la palabra y la imaginación: al fomentar la autoexpresión y el pensamiento crítico en edades tempranas, sienta bases para que los estudiantes desarrollen una conciencia de sí mismos y de su comunidad.

La segunda parte de esta compilación extiende la mirada hacia la educación secundaria y la juventud, abordando interrogantes clave sobre el conocimiento, la resiliencia docente y la prevención de la violencia en contextos latinoamericanos. Se plantean cuestiones que van desde repensar los fundamentos epistemológicos del currículo hasta actuar frente a problemáticas sociales acuciantes como el conflicto armado o la delincuencia juvenil. A través de tres capítulos, se invita al lector a reflexionar sobre

la relación entre educación y sociedad en la etapa de la adolescencia, integrando la perspectiva de la pedagogía crítica, la investigación cualitativa y el análisis de contextos locales.

El capítulo 4 expone el sentido epistémico de los campos formativos en educación secundaria. Este capítulo de carácter teórico-reflexivo analiza cómo los distintos campos del saber (disciplinas y áreas formativas) en la escuela secundaria adquieren significado cuando se articulan con fines y contextos concretos. En él se exploran las bases epistemológicas que vinculan el aprendizaje con la sostenibilidad del desarrollo y con la permanencia escolar de los estudiantes. Se plantea que la educación secundaria debe ir más allá de impartir contenidos aislados, buscando un sentido más profundo: formar ciudadanos críticos capaces de entender los desafíos contemporáneos de sus comunidades. Así, conceptos como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la educación para la ciudadanía global o la integración de saberes cobran relevancia en la discusión. El capítulo invita a repensar la didáctica en secundaria desde una mirada epistemológica y transdisciplinaria, interrogando cómo cada asignatura puede contribuir no solo al conocimiento académico sino a una formación más pertinente y significativa para la vida. Esta reflexión adquiere especial importancia en el contexto latinoamericano, donde persistentes brechas educativas y rápidos cambios sociales exigen una escuela secundaria que otorgue sentido al aprendizaje y motive a los jóvenes a continuar estudiando.

El capítulo 5 recoge narrativas docentes de resiliencia en el Chocó colombiano. A través de un enfoque de investigación cualitativa narrativa, este capítulo da voz a las experiencias de maestros y maestras que ejercen su labor en el departamento del Chocó, una región marcada por la pobreza crónica, la diversidad cultural y los estragos del conflicto armado interno. Las historias docentes compiladas ponen de relieve cómo, en medio de adversidades extremas, la práctica educativa trasciende lo meramente técnico-institucional para centrarse en lo humano, construyendo cotidianamente espacios de resiliencia, reconciliación y esperanza. Los testimonios de los educadores chocoanos muestran que el acto de enseñar en estos contextos implica también sanar heridas sociales, reconstruir el tejido comunitario y ejercer una resistencia pedagógica ante la violencia y el olvido estatal. En ese sentido, la narrativa docente se convierte en un testimonio viviente de la agencia y el compromiso de los maestros, una forma de “acción y libertad política” en términos de la filósofa Hannah Arendt. El capítulo no solo visibiliza las dificultades (falta de recursos, traumas de guerra, aislamiento geográfico), sino también las estrategias de resiliencia y adaptación que los docentes emplean: desde la creación de entornos afectivos seguros en el aula hasta la incorporación de pedagogías de paz y tradiciones culturales locales en el currículo. Al final, esta sección

ofrece una reflexión crítica sobre la necesidad de políticas educativas contextualizadas y formación docente para entornos de alta vulnerabilidad, recordándonos que incluso en las condiciones más adversas la educación puede ser semilla de transformación social.

Finalmente, el capítulo 6 explora la prevención de conductas delictivas en adolescentes desde estrategias pedagógicas. Este capítulo enfrenta una de las problemáticas más urgentes en diversas sociedades latinoamericanas, como es la tendencia de algunos jóvenes a involucrarse en conductas delictivas y la respuesta educativa ante dicho fenómeno. Lejos de enfoques puramente punitivos, se aboga aquí por una prevención desde la escuela y la comunidad, que aborde factores de riesgo de manera temprana y favorezca entornos de apoyo. La discusión se sustenta en la idea de que la educación integral (que incluya formación en habilidades socioemocionales, valores, resolución pacífica de conflictos y participación juvenil) actúa como factor protector frente a la violencia. Evidencias de ámbito internacional muestran que los programas escolares de prevención universal logran reducir significativamente la agresividad, la delincuencia y otros comportamientos de riesgo en la adolescencia. Sobre la base de tales hallazgos, el capítulo presenta estrategias pedagógicas concretas que han sido implementadas para disuadir la conducta antisocial juvenil: iniciativas de mediación escolar, proyectos de aprendizaje-servicio en comunidades vulnerables, actividades deportivas y artísticas con enfoque formativo, entre otras. Se analizan los resultados y desafíos de estas intervenciones, así como el rol del docente y de la institución educativa en la creación de un clima escolar inclusivo y propicio para la prevención. En última instancia, este capítulo refleja una visión pedagógica donde la escuela asume la responsabilidad compartida de proteger a la juventud y promover una cultura de legalidad, convivencia pacífica y desarrollo humano pleno.



Parte uno



Familia, escuela y participación infantil

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Velásquez Vásquez, P. A., & González Gil, M. E. (2026). El liderazgo transformacional del docente en la alianza familia-escuela. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación* (pp. 12-35). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765290.1>



Capítulo 1.

El liderazgo transformacional del docente en la alianza familia-escuela¹

Paola Andrea Velásquez Vásquez*

Marta Elena González Gil**

¹ Capítulo de investigación

Texto derivado del proyecto de investigación "El docente como líder transformador en la alianza familia-escuela". Presentado en la Maestría en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: julio de 2023. Terminación: enero de 2025.

* Magíster en Educación, licenciada en Educación Preescolar, docente de la Secretaría de Educación de Medellín. Correo electrónico: paola.velasquezva@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4435-6807>

** Doctora en Educación, magíster en Educación y Desarrollo Humano, docente de la Facultad de Educación y Humanidades, pertenece al grupo de investigación EILEX, de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo electrónico: marta.gonzalezgi@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7038-1027>

Introducción

El análisis del concepto de liderazgo y sus implicaciones prácticas ha venido escalando en las comunidades académicas, hasta llegar a considerarse un factor determinante para alcanzar el éxito en las organizaciones (López, 2013). Esta tendencia, de acuerdo con Ari y Luisa (2017), se replica en el ámbito educativo, donde la mayoría de los estudios se centran en el liderazgo del directivo, priorizando la observación, el análisis y la orientación de actividades, así como su proyección como único responsable del acontecer escolar, mientras se posterga el reconocimiento de las posibilidades del docente como líder transformacional.

Sobre esta base teórica se desarrolló la investigación que tuvo como objetivo principal analizar la producción científica, con el fin de comprender el liderazgo transformacional como impronta de la gestión docente y su incidencia en la consolidación de la alianza entre la familia y la escuela. En este sentido, fue necesario examinar enfoques teóricos e identificar tendencias investigativas que relacionaran las categorías de estudio. Los propósitos iniciales derivaron en la formulación de la pregunta que orientó la investigación: ¿En qué medida la producción científica permite comprender el liderazgo transformacional como impronta de la gestión docente y su incidencia en la consolidación de la alianza familia-escuela?

Esta inquietud marcó la relevancia y pertinencia del estudio al poner de manifiesto la necesidad de profundizar en el liderazgo transformacional del docente y en su capacidad para fortalecer las posibilidades de vinculación de los actores educativos en la consecución de metas comunes. En este contexto, en el que el docente se constituye como un agente de cambio, se hace relevante el análisis de la producción científica como oportunidad para evidenciar el trámite que ha tenido el objeto de estudio e identificar perspectivas, tendencias y necesidades teóricas que, puestas en diálogo, pueden movilizar positivamente el campo de la gestión educativa hacia comunidades cohesionadas y transformadoras.

Pensar en el docente como agente de cambio implica reconocer su capacidad para potenciar los procesos institucionales, aprovechando su ubicación estratégica en la intersección familia-escuela. Este asunto ha sido poco explorado en la medida en que la literatura muestra un contraste entre la posición privilegiada del liderazgo del directivo y la escasa atención puesta en el liderazgo docente. En este contexto, se destacan

investigadores como Pérez et al. (2015), quienes en sus estudios reclaman la necesidad de reconocer al docente como un líder transformacional capaz de asumir una actitud proactiva en el fortalecimiento de alianzas y procesos.

Esta situación problemática llevó a elegir la investigación documental como modalidad metodológica, la cual demandó una minuciosa revisión de la producción científica, principalmente la de los últimos cinco años, sin obviar, por supuesto, autores clásicos que han dado solidez al concepto de liderazgo y se asumen indispensables para comprender sus bases epistemológicas y las bifurcaciones que ha tenido en su desarrollo. Este recorrido planificado por la literatura posibilitó la identificación de vacíos en la teoría y la emergencia de nuevas rutas de estudio, aspectos que otorgan validez a la investigación y garantizan su pertinencia.

En esta línea, siguiendo una metodología cualitativa con enfoque exploratorio-descriptivo, se examinaron diferentes perspectivas, visiones y conclusiones para dar cuenta de un análisis epistemológico, conceptual y selectivo que llevó a elucidar las categorías de estudio en el área del liderazgo. La primera, relacionada con los conceptos asociados al liderazgo en la producción científica; la segunda, vinculada al liderazgo transformacional del docente y, la tercera, centralizada en la alianza entre la familia y la escuela.

En conclusión, el recorrido analítico puso en evidencia un campo teórico que reclama tratamiento científico, porque el liderazgo sigue anclado a los conceptos de dirección y administración sin que su análisis se oriente de manera sistemática hacia el potencial del docente para vincular a las familias como actores directos de la transformación educativa. Este liderazgo trasciende las acciones administrativas y se proyecta hacia la construcción de comunidades educativas fundamentadas en la corresponsabilidad y el diálogo. El horizonte conceptual evidencia la necesidad de realizar investigaciones que profundicen en las prácticas transformacionales del docente y en su incidencia durante la configuración del vínculo entre la familia y la escuela.

Metodología

La metodología se instaura en un proceso de revisión documental y analítico que permitió poner en evidencia las principales tendencias teóricas, puntos de convergencia y controversias respecto al objeto de estudio. Se creó un horizonte teórico para recoger

los principales aportes sobre el liderazgo en diferentes ámbitos contextuales, privilegiando el entorno educativo. La selección del material de análisis incluyó una muestra de alrededor de 50 trabajos, para garantizar la representatividad de la teoría.

El acercamiento a los estudios compilados derivó en la construcción de un horizonte analítico que ubicó teóricamente el liderazgo, en el campo de la educación; en especial, se hizo énfasis en identificar aquellos estudios que permitieran enriquecer la comprensión de las complejidades asociadas al liderazgo en diversas situaciones y contextos. Este riguroso proceso de selección contribuyó a la solidez y pertinencia del presente capítulo, lo que permite ofrecer una visión profunda de la temática en cuestión.

El proceso de revisión bibliográfica centró su interés en diferentes bases de datos, entre las que destacan Dialnet, Scielo, Latindex, EBSCO, Scopus, Redalyc y Mendeley. Los descriptores básicos que orientaron la búsqueda estuvieron representados en los conceptos de “liderazgo”, “liderazgo transformacional”, “liderazgo docente”, “alianza familia y escuela”. Además de los límites generados por la selección de conceptos básicos, se determinó como criterio de inclusión que las producciones científicas tuvieran menos de 10 años de publicación, exceptuando a los autores clásicos que han fundamentado los conceptos estructurales.

La información obtenida se organizó en fichas bibliográficas, a partir de las cuales se diseñó una matriz categorial que permitió seleccionar 76 artículos. Tras un proceso de depuración, se seleccionaron finalmente 50 trabajos vinculados al objeto de estudio. De esta manera, fue posible establecer relaciones comparativas entre los aportes teóricos y extraer la información necesaria para consolidar y delimitar las categorías de estudio que orientaron el análisis de los hallazgos: conceptos asociados al liderazgo en la producción científica, el liderazgo transformacional como impronta de la gestión docente y el rol del docente como líder transformacional en la relación de la familia y la escuela.

Resultados

Las investigaciones previas, que marcaron el camino del estudio realizado sobre el liderazgo transformacional del docente en la alianza familia-escuela, han permitido evidenciar tanto los avances en la construcción de conocimiento como los vacíos en torno a las tres categorías de análisis: el liderazgo en la producción científica, el liderazgo transformacional como impronta de la gestión docente y el rol del docente como nexo en

la alianza familia-escuela. Esta ruta proyecta una visión amplia del campo científico, lo que da cuenta de los enfoques actuales, las metodologías privilegiadas por los investigadores y los contextos científicos de mayor cercanía al objeto de estudio.

Investigaciones desarrolladas por Heenan et al. (2023) en Europa, Asia y Norteamérica destacan que el liderazgo articulado a enfoques transformacionales está asociado a la cultura de la participación y a la consolidación de climas organizacionales resilientes. Estas conclusiones coinciden con los postulados de Gningue et al. (2022) y Schoch et al. (2021), quienes, a partir de los resultados de sus investigaciones, realizadas en Estados Unidos y Suiza, respectivamente, afirman que el liderazgo docente es un factor influyente en el bienestar institucional y es promotor de la satisfacción relacional que refuerza la dimensión humana y colectiva en los entornos educativos.

Más cercanos al concepto de liderazgo transformacional como impronta de la gestión docente se encuentran los estudios de Tayakareng (2022), realizado en Tailandia; Hoxha Hyseni-Duraku (2017), en Kosovo, y Alzoraiki et al. (2024), en Yemen. Estas conversaciones convergen en reconocer el liderazgo transformacional como un factor que favorece la motivación y la autoeficacia docente. Los autores coinciden en que este tipo de liderazgo promueve la calidad educativa, el compromiso, la autonomía y la disposición hacia la mejora profesional. Tales resultados se alinean con las propuestas teóricas de Bass y Riggio (2006), Martínez (2014) y Ojeda (2023), quienes sostienen que el liderazgo transformacional constituye una impronta de la gestión docente orientada hacia la innovación, la colaboración y el desarrollo humano integral.

Desde el mismo centro teórico, pero orientados hacia la relación familia-escuela, se analizaron los estudios de Jung y Sheldon (2020), realizados en Estados Unidos, y de Barth y Tsemach (2025), desarrollados en Israel. En ambos trabajos se destaca la incidencia del liderazgo educativo en la participación familiar, la comunicación efectiva, la confianza y el compromiso compartido entre la escuela y la familia. Sus contribuciones se articulan con las de Acevedo et al. (2017), Abad (2023) y Yalli (2023), quienes coinciden en que la alianza familia-escuela se consolida cuando el docente incorpora el liderazgo transformacional y se habilita para generar escenarios de corresponsabilidad y diálogo constructivo.

Por su parte, la producción científica en Latinoamérica ha venido avanzando de manera paulatina, con mayor impulso en la última década. La literatura evidencia que la gestión institucional, la motivación y el desempeño docente, se ven permeados por el liderazgo escolar. En este sentido, se destaca el estudio de Saavedra Castellanos (2017), realizado en Colombia, en el que se concluye que el liderazgo escolar, cuando integra

competencias técnicas con sensibilidad social, fortalece la cohesión institucional y el desarrollo profesional de los docentes. De manera complementaria, Vaillant (2015), con escenario empírico en Uruguay, muestra que el compromiso docente se fortalece cuando los directores promueven la participación activa y fomentan espacios de colaboración. A estos aportes se suma el estudio comparativo entre Chile, Perú y México desarrollado por Castro et al. (2024), el cual establece que la profesionalización y la planificación estratégica del liderazgo son fundamentales para mejorar la calidad educativa.

El estado del arte muestra que el liderazgo transformacional del docente constituye un campo científico en proceso de construcción. Los estudios analizados marcan un tránsito desde modelos de jerarquía administrativa hacia concepciones más distributivas y democráticas. Asimismo, se destaca una clara predominancia de investigaciones cuantitativas (70 % de los estudios analizados), frente a un 20 % de estudios cualitativos y un 10 % de estudios mixtos. En su conjunto, estas investigaciones destacan el liderazgo como componente esencial de la gestión educativa; sin embargo, persisten vacíos importantes en torno al liderazgo transformacional del docente para la construcción de alianzas sostenibles entre la escuela y la familia, aspecto que se corrobora con los principales resultados de la presente investigación.

En el apartado siguiente se presentan los resultados, estructurados en tres bloques temáticos que permitieron profundizar en el objeto de estudio. En el primero, se analizan los conceptos asociados al liderazgo en la producción científica y los debates teóricos que han marcado su evolución histórica. El segundo se centra en el liderazgo transformacional como impronta de la gestión docente, a partir del análisis de sus aportes a la transformación de los procesos educativos y a la organización escolar. Finalmente, se examina el rol del docente como líder transformacional en la relación entre la familia y la escuela, así como su incidencia en la consecución de metas comunes que favorecen los procesos desarrollados desde las áreas de gestión escolar.

Conceptos asociados al liderazgo en la producción científica

La exploración realizada respecto a la producción científica sobre el liderazgo permitió confirmar su centralización como objeto de estudio en múltiples investigaciones (Cruz et al., 2013). El concepto se encuentra intrínsecamente asociado al término *leader* y ha perdurado en el idioma inglés desde el año 1300, principalmente en textos de influencia

política; a diferencia del vocablo *leadership*, que data apenas de la primera mitad del siglo XIX (Sánchez & Barraza, 2015). Esta indagación, además de trazar la ruta de las tendencias en torno al liderazgo, revela su evolución histórica en estrecha relación con el lenguaje.

En esta línea teórica, Serrano y Portalanza (2014) destacan que el liderazgo constituye uno de los conceptos más debatidos y que su significado varía según la perspectiva desde la cual se analice, ya sea social, cultural o histórica. Esta controversia teórica ha situado el liderazgo en el centro de la discusión, a partir de interrogantes sobre la naturaleza del líder; por un lado, se defiende la idea de cualidades innatas y, por otro, la convicción de que estas pueden adquirirse y desarrollarse. La postura de los autores se orienta hacia el cultivo de habilidades y competencias para el ejercicio del liderazgo, y subraya la necesidad de potenciarlas para favorecer la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva analítica, se revela una conceptualización dinámica del liderazgo en la producción científica, que da cuenta de un recorrido teórico en constante evolución, no solo en la comprensión del concepto, sino también, en la formación de líderes y en las implicaciones prácticas de sus acciones en el contexto organizacional. No se trata de un asunto meramente académico; constituye también un catalizador transformacional institucional que se concreta en el aprovechamiento de las habilidades de los actores educativos para lograr propósitos comunes.

En esta línea teórica, Rivas (2020), y Razo (2023) defienden la necesidad del liderazgo en las organizaciones y subrayan que cada vez existe mayor exigencia y análisis por parte de los aspirantes a una vinculación laboral. Entre sus expectativas se encuentran la participación activa y los beneficios asociados a la pertenencia organizacional. En este contexto, los candidatos suelen indagar por las razones para elegir trabajar en una determinada empresa y, entre los factores que influyen en su decisión, el liderazgo ocupa un lugar destacado.

Estos postulados coinciden con los planteamientos de Razo (2023), quien considera que el liderazgo es fundamental para alcanzar los objetivos que cada organización se propone, ya sea en el ámbito empresarial, comercial o educativo. En todo contexto organizado, el líder es responsable de orientar los procesos institucionales, interinstitucionales y externos, fundamentando sus acciones en la motivación y el acompañamiento del personal a su cargo.

De acuerdo con Sánchez y Barraza (2015), existen tres características que contribuyen al éxito del liderazgo. La primera se relaciona con la claridad y firmeza de los propósitos, que deben mantenerse presentes en todo momento. La segunda implica involucrar a la comunidad en la toma de decisiones, promoviendo el trabajo en equipo en consonancia con los objetivos institucionales. La tercera se refiere al ejercicio de la autoridad profesional en los distintos procesos, sustentado en una actitud humana y conciliadora. En este sentido, el líder debe actuar con firmeza y justicia cuando las circunstancias lo requieran.

El liderazgo transforma la perspectiva de la administración al proyectar un ejercicio orientado a fortalecer la relación con la sociedad, superar las normas jerárquicas tradicionales y promover más líderes y menos jefes. Tal como lo afirma Senge (1992, como se cita en Huaylupo, 2007), la labor del líder resulta clave para dinamizar los procesos organizacionales y orientar la toma de decisiones; en este sentido, los líderes se constituyen en referentes carismáticos capaces de afrontar con eficacia las crisis y contingencias.

Además de estas características, trabajos recientes como el de Summa (2020) confirman que un líder es un referente a seguir: alguien que, a través de su postura y comportamiento, infunde respeto, cercanía, así como capacidad de escucha, trabajo en equipo, generosidad y empatía. Se trata de una persona que genera confianza y que contribuye a la búsqueda de soluciones frente a las dificultades, a partir de la identificación de las necesidades de su equipo de trabajo. En la actualidad, estas cualidades son ampliamente demandadas en el ámbito organizacional, con especial énfasis en el entorno educativo.

Estas razones justifican otorgar un lugar analítico relevante al liderazgo ejercido en el campo educativo. En esta dirección, Serrano y Portalanza (2014), Contreras (2016) y Rodelo et al. (2023) coinciden en que el éxito de la escuela en la actualidad depende, en buena medida, de la consolidación de un liderazgo eficaz y oportuno, capaz de promover una educación de calidad, fomentar ambientes efectivos de enseñanza y aprendizaje y formar estudiantes íntegros que puedan afrontar los retos de la vida.

En el entorno educativo, la responsabilidad de liderar la institución recae en el directivo, quien debe garantizar la calidad educativa y el cumplimiento de los objetivos académicos. Maya et al. (2019) argumentan que la gestión del director se centra en supervisar los procesos, detectar las falencias y corregirlas, orientando al equipo hacia el logro de resultados efectivos.

El director actúa como mediador en la resolución de conflictos y se proyecta como guía para el equipo docente, orientando su quehacer pedagógico desde su perspectiva de gestión directiva. El liderazgo es fundamental para la mejora continua de la institución educativa y depende no solo de la labor directiva, sino de todos los actores del proceso. Las políticas e ideologías de la dirección influyen directamente en la labor docente, la cual se transfiere a los estudiantes a través de ideas y enfoques pedagógicos (Gálvez & Llatas, 2022).

Estos postulados se respaldan en las investigaciones de Cornejo et al. (2014), quienes coinciden con Cifuentes-Medina et al. (2020) y Vaillant (2015) en que el liderazgo ejercido por el docente, conocido como liderazgo escolar, constituye una estrategia para afrontar los desafíos de la educación actual. Este tipo de liderazgo permea la labor de todos los integrantes de la institución educativa, quienes contribuyen al logro de resultados colectivos, con un enfoque centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

En la misma perspectiva, Contreras (2016) afirma que, para que los sistemas educativos sean exitosos, el liderazgo escolar o liderazgo pedagógico debe considerarse un factor determinante que influya directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, integrando la labor docente. De esta manera, se logra un impacto positivo en la comunidad educativa y se promueve que los docentes se desempeñen como profesionales innovadores, capacitados y altamente competentes.

Gálvez y Llatas (2022) y Rodelo et al. (2023) sostienen que el liderazgo transformacional resulta fundamental para fortalecer los procesos y las acciones en las instituciones educativas. Este tipo de liderazgo favorece la participación activa de todos los miembros de la comunidad, quienes comparten valores y principios que se concretan en la definición de metas y objetivos comunes.

Para finalizar, es importante destacar que el análisis de los hallazgos en este apartado teórico evidenció el tratamiento histórico-conceptual del liderazgo, así como su aplicación práctica en instancias organizacionales, especialmente en el ámbito educativo. En este contexto, su relevancia no solo se limita al liderazgo directivo, sino que también abarca al docente y su capacidad para generar transformaciones significativas en sus ámbitos de desempeño.

De esta manera, el liderazgo se configura como un componente esencial de la gestión educativa, con influencia directa en la cultura institucional, reflejada en el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la corresponsabilidad de todos los actores ante las demandas de las distintas áreas de gestión escolar.

El liderazgo transformacional como impronta de la gestión docente

Las bases teóricas del concepto de liderazgo transformacional se encuentran en los planteamientos de Bass y Riggio (2006), quienes, en una discusión acerca de Hitler y su influencia sobre las masas, señalan que, tras haber transcurrido “3 días de intenso debate ... Burns ..., tomó una posición valiente: desde su perspectiva, el término ‘liderazgo’ debería reservarse para las fuerzas del bien ... Ambos llegaron a coincidir en este viejo enigma: Hitler no fue un líder transformacional” (p. 8); a pesar de haber desarrollado estrategias suficientes para influir en las ideologías de las personas y convertirlas en sus más fieles seguidores.

Después de analizar estas circunstancias, Burns concluyó que un líder debe utilizar su influencia para el bien, lo cual elimina la posibilidad de que Hitler pudiera ser considerado un líder transformacional. A partir de esa discusión, Bass centró su investigación en este concepto y se convirtió en uno de los principales promotores de esta línea de pensamiento.

Desde sus postulados teóricos, los autores consideran que el liderazgo transformacional busca promover la motivación intrínseca y el desarrollo positivo de los grupos de personas mediante la presencia de un líder inspirador. Este tipo de liderazgo no se limita únicamente a quienes ostentan cargos de autoridad, sino que puede ser ejercido por parte de los individuos en distintos ámbitos de la vida, no solo en el campo laboral. El líder transformacional inspira a sus seguidores a alcanzar resultados extraordinarios, estimula intelectualmente a quienes lo rodean y los motiva a desempeñar sus funciones con autonomía, compromiso y sentido de liderazgo.

En el mismo sentido, los autores describen cuatro componentes clave de liderazgo transformacional: la influencia idealizada, la motivación inspiradora, la estimulación intelectual y la consideración individualizada. Dentro de estos componentes se destacan elementos como la confianza, el otorgamiento de significado al trabajo realizado, la búsqueda de soluciones conjuntas, la valoración del potencial individual, el impulso hacia la creatividad y la innovación, la escucha activa y la delegación de tareas. Este enfoque se revela altamente efectivo y exitoso en cualquier entorno, ya que considera la inspiración y la motivación del equipo de trabajo, así como la importancia del capital humano para superar las expectativas y alcanzar las metas propuestas.

El entorno educativo no es ajeno a estas demandas, por tanto, se hace necesario potenciar el liderazgo transformacional en el marco de la cultura escolar. Estas ideas coinciden con los planteamientos de Martínez (2014), Campó (2021) y Ojeda (2023), quienes afirman que el liderazgo transformacional se refleja en las acciones que se desarrollan en las instituciones educativas, al transformar realidades, promover intereses comunes y favorecer que cada integrante desarrolle al máximo sus capacidades.

Desde las reflexiones propuestas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) y Ojeda (2023), se evidencia que la falta de liderazgo en las instituciones educativas genera docentes desmotivados y subvalorados, lo cual influye significativamente en la calidad de la educación impartida. En contraste, la incorporación de una cultura del liderazgo en la escuela propicia transformaciones importantes y favorece el alcance de los objetivos educativos propuestos.

Desde esta óptica, el análisis destaca que el liderazgo transformacional centralizado en el docente no se limita a la administración de los procesos de aula, sino que también los potencia y dinamiza. De esta manera, se sitúa en el centro de las acciones educativas, garantizando su adecuada atención y una tramitación oportuna y eficaz por parte de todos los actores vinculados a su desarrollo, dentro de los cuales se encuentran las familias.

Comúnmente, el liderazgo transformacional se analiza en la figura del directivo docente, sobre quien recae la responsabilidad de liderar. Sin embargo, al observar detenidamente las dinámicas de las instituciones educativas, se evidencia que la gestión docente también ejerce un liderazgo significativo con los estudiantes y sus familias. En este sentido, el docente se constituye en un eslabón entre la escuela y la familia, capaz de generar alianzas y trabajo mancomunado que contribuyan a reducir las brechas que afectan el desarrollo integral del estudiante (Rodelo et al., 2023).

En el docente recae la responsabilidad de los procesos formativos de los estudiantes y, en gran medida, de la calidad educativa de la institución. Su liderazgo busca transformar realidades y pensamientos, de modo que los estudiantes se conviertan en seguidores de sus enseñanzas. Así lo indican Casique y González (2023), quienes, además, señalan que el docente debe mantener una conducta ejemplar, al constituirse en un referente para los estudiantes.

El docente, en su rol de líder transformador, presta “atención a los intereses y las necesidades de desarrollo individual de los seguidores” (Guerrero, 2025, p. 339). Asimismo, posee características que generan un impacto positivo en la comunidad educativa, tal como lo señalan Pestana et al. (2009), al referirse a la capacidad de comunicación que debe poseer un líder.

En concordancia con sus ideas, se considera que es el docente, por medio del diálogo, quien motiva y genera conocimiento, confianza y credibilidad en sus estudiantes y en sus familias. Estas habilidades se reflejan en el manejo adecuado de las situaciones complejas que se presentan en el día a día dentro del entorno educativo.

Otros estudios han concebido al docente como influencia significativa en la vida de los estudiantes, tanto en sus acciones futuras como en su desarrollo profesional. Su impacto trasciende la administración del aula, abarcando aspectos más profundos y duraderos para su formación humana. En este sentido, el docente inspira y motiva a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial, a partir de su propia actitud de entusiasmo y pasión por el aprendizaje, generando cambios positivos que pueden perdurar a lo largo de la vida (Naula, 2023).

Estudios realizados en México por Casique y González (2023) y en Perú por Alvites (2023) evidencian la preferencia de los estudiantes por el liderazgo transformacional, debido a que se sienten acompañados y respaldados por sus docentes y directores, quienes generan cambios positivos que impactan el aula, potencian la autonomía y favorecen la capacidad de toma de decisiones.

El liderazgo transformacional no solo se desarrolla de manera positiva en el ámbito académico, sino también en la convivencia escolar, como lo plantea Yalli (2023), quien señala que, en la resolución de conflictos entre pares, se busca potenciar el diálogo y la escucha, al tiempo que se fomenta la interiorización de las consecuencias derivadas del incumplimiento de las normas. De esta manera, el estudiante aprende de sus errores y trabaja en su mejoramiento.

Cualquier docente que aspire a generar cambios significativos en sus estudiantes, según Carpio et al. (2021), debería formarse en liderazgo transformacional, yendo más allá de la simple transmisión de conocimientos. De esta forma, contribuye a que los estudiantes reconozcan su propio potencial, desarrollen su pensamiento crítico y alcancen un crecimiento integral, a través de actividades innovadoras que les otorguen un papel protagónico en su proceso de aprendizaje, manteniendo el interés y la motivación.

El liderazgo transformacional del docente en el aula reviste gran importancia debido a su papel crucial en el éxito de las acciones educativas y en el desarrollo integral de los estudiantes. Estos postulados son compartidos y discutidos por Meza-Mejía y Flores-Alanís (2014), Huillca (2015), Luján (2019) y Riascos-Hinestroza y Becerril-Arostegui (2021), quienes, en sus investigaciones, destacan la importancia del liderazgo transformacional del docente en el aula y su influencia positiva en la cultura y el funcionamiento de las instituciones educativas.

Se subraya la importancia del liderazgo transformacional ejercido por el docente en la consecución de los objetivos planteados por cada institución educativa (González et al., 2013). El docente que, a través de su liderazgo, estimula al estudiante y reconoce sus capacidades y habilidades, traza rutas estratégicas para alcanzar resultados excepcionales, no solo en los proyectos personales, sino también, en los ámbitos académicos y profesionales.

Estas formas de relacionamiento se extienden a los contextos familiares y favorecen una interacción positiva basada en la corresponsabilidad, la cual beneficia el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes. Asimismo, permite fomentar aprendizajes significativos, impulsar la innovación institucional y consolidar comunidades educativas cohesionadas.

De manera general, el análisis del liderazgo transformacional como impronta de la gestión docente permite comprender la función del docente más allá de un enfoque meramente instrumental, para potenciarla como un eje central de la transformación educativa. En este escenario, el docente se posiciona como un agente activo, con capacidad para proponer objetivos y metas comunes, así como para convocar a todos los actores del proceso educativo a contribuir en su consecución. De manera situada, se rompe con la concepción abstracta del liderazgo para concretarlo en acciones prácticas que, con la mediación docente, pueden transferirse al desempeño académico, la cohesión institucional, la motivación de los actores educativos y la corresponsabilidad entre la familia y la escuela.

El rol del docente en la relación de la familia y la escuela

La relación existente entre la familia y la escuela, según Rivera (2023), se concibe como un trabajo conjunto, cuyo objetivo central es la enseñanza y el desarrollo de un estudiante, sustentado en la comunicación, la cercanía y la colaboración. En este contexto, el liderazgo transformacional constituye la impronta que inspira y motiva a los miembros de la comunidad educativa hacia un cambio positivo, fundamentado en la innovación y el crecimiento.

Cansaya y Franco (2023) coinciden en que la colaboración entre familia y escuela no se sustenta únicamente en un conjunto de buenas intenciones o prácticas educativas, sino que también se encuentra respaldada por directrices legislativas. Entre ellas se destaca la Ley 2025 de 2020 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que establece lineamientos para las escuelas de familias e insta a la participación colectiva. Asimismo, la Ley 1620 de 2013, mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, resalta la participación de la familia y su papel central en la prevención y reducción de la violencia escolar.

El análisis evidencia que la preocupación por consolidar los vínculos entre la familia y la institución escolar ha sido centro de debate no solo en agendas académicas, sino, también, en las legislativas, tal como lo manifiesta la normativa vigente en Colombia. Esta y otras razones que se han venido argumentando sustentan la pertinencia de reconocer a los docentes como líderes transformacionales, con mayor capacidad para generar la cercanía con las familias y vincularlas activamente a los procesos institucionales.

A la familia le corresponden todos los deberes, obligaciones y funciones consagrados en la Constitución Política de Colombia (1991) y en el ámbito legislativo que se viene referenciando. Su intervención no solo es esencial, sino que también implica una responsabilidad activa en la promoción de un entorno educativo seguro y en la orientación hacia decisiones saludables durante la adolescencia.

Asimismo, a la familia le asisten los deberes, obligaciones y funciones establecidos en el artículo 7 de la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1286 de 2005, mediante el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados.

La alianza entre la familia y la escuela genera vínculos excepcionales que trascienden el ámbito legislativo. En este sentido, Contini (2012, como se cita en Gigli et al., 2019), destaca que, en esencia, el término alianza implica un compromiso mediante el cual dos o más partes aceptan colaborar en torno a un propósito común. Estos procesos demandan una relación de cooperación que contribuye a la formación integral de los estudiantes.

Desde una perspectiva similar, Abad (2023) retoma el concepto de alianza enfatizando en la relación entre la familia y la escuela. Según la autora, la alianza con la institución educativa constituye un criterio necesario que debe ser asumido por las familias. Las relaciones colaborativas consolidan la armonía escolar y favorecen los procesos comunicativos. En este marco, su construcción tiene como mediador al docente, lo cual lo posiciona como un líder transformacional, con un papel activo en la vida del estudiante y en la transformación de la comunidad educativa.

La institución educativa tiene, dentro de sus responsabilidades de gestión, la creación de espacios para la participación de las familias. Por esta razón, autores como Londoño et al. (2022) valoran las actividades colaborativas y los eventos sociales que vinculan a los actores educativos y trazan rutas compartidas para alcanzar metas en beneficio común. De esta manera, se estrechan los lazos sociales, se fortalece la relación familia-escuela y se favorece tanto el desarrollo académico como la formación humana de los estudiantes.

Estas ideas encuentran eco en los estudios de Jiménez y Maldonado (2022), quienes concluyen que la comunicación entre la familia y la escuela es fundamental; sin embargo, señalan que debe fortalecerse, ya que este factor no siempre es constante y, en ocasiones, resulta limitado. Algunos padres no se comprometen con el seguimiento y el apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes debido a sus múltiples ocupaciones, lo que puede generar desinterés o escasa participación. En este sentido, los autores ponen en evidencia la importancia de desarrollar propuestas que vinculen activamente a los padres en los procesos educativos.

En este punto, cobra relevancia la labor del docente al facilitar la integración de la familia en el ámbito escolar, tal como lo señalan Rivas-Borrell y Ugarte-Artal (2014) en su investigación relacionada con la importancia de la formación docente y la cultura participativa para favorecer la relación familia-escuela. Las autoras subrayan la imperiosa necesidad de proporcionar formación a los docentes en relación con la participación familiar, con el objetivo de fortalecer el acercamiento de las familias al entorno educa-

tivo. La capacitación de los docentes, en el establecimiento de alianzas con familias, fortalece sus habilidades para fomentar la participación y enriquecer la experiencia de todos los actores del proceso educativo.

Estas ideas son refrendadas por Acevedo et al. (2017), quienes señalan que cuanto más involucrado esté el docente con la familia, mayor será su participación en los procesos formativos. Del mismo modo, cuanto más comprometida se encuentra la familia con la escuela, mayor será el interés del docente en fortalecer dicha relación. Para los autores, la colaboración entre la familia y la escuela constituye una alianza esencial que requiere del liderazgo del docente para consolidarse como un vínculo efectivo y eficaz, capaz de generar transformaciones reales en los entornos educativos.

En este marco contextual, emerge el liderazgo transformacional del docente como una herramienta clave para fortalecer la alianza entre la familia y la escuela. Así lo señalan González et al. (2013), quienes aseguran que el docente, en su quehacer y en sus prácticas pedagógicas, debe desarrollar las dimensiones propias del liderazgo transformacional: consideración individual, motivación inspiracional, estimulación intelectual e influencia idealizada, orientadas no solo a los procesos de los estudiantes, sino también, a las relaciones que se establecen con las familias.

Siguiendo este razonamiento, Yalli (2023) enfatiza la relevancia de abordar las dimensiones del liderazgo transformacional mediante acciones articuladas desde los planes de mejoramiento institucional, con el fin de garantizar su desarrollo, además, subraya la importancia de la participación de la familia en este proceso. Estos vínculos constituyen un factor decisivo para lograr transformaciones significativas y sostenibles, que involucren a todos los actores de la comunidad educativa.

Para concluir, se destacan las potencialidades del trabajo colaborativo entre la familia y la institución educativa como un mecanismo de cooperación centrado en la formación del estudiante y en el fortalecimiento de sus proyectos de vida; una alianza que encuentra respaldo en directrices legislativas orientadas a promover la participación activa de las familias en los procesos escolares. En este punto, emerge el liderazgo transformacional del docente como un elemento crucial para facilitar la comunicación y la integración efectiva entre la familia y la escuela, generando un ambiente colaborativo y propicio para la formación integral de los estudiantes.

Conclusiones

En el presente capítulo, se exploraron los conceptos asociados al liderazgo en la producción científica, destacando su escalamiento en las organizaciones para el logro de las metas establecidas. Particularmente, en el entorno educativo, como escenario de interés de esta investigación, diversos estudios asocian el concepto de liderazgo con la motivación, la influencia y la participación (Bass & Riggio, 2006). Asimismo, en el recorrido teórico se reconoce el liderazgo transformacional como una herramienta de gestión estratégica para el desarrollo de procesos educativos exitosos.

Sin embargo, se observa una brecha en la literatura, ya que la atención suele centrarse principalmente en el liderazgo directivo y menos en el potencial del liderazgo docente para la mejora del relacionamiento entre las distintas áreas de gestión escolar, especialmente, en la gestión comunitaria, que involucra directamente a las familias. Esta área merece una mayor exploración, dado que el liderazgo del docente se proyecta como un ejercicio fundamental para fortalecer los lazos sociales entre la familia y la escuela.

Los resultados evidencian que el liderazgo es un concepto ampliamente explorado en las comunidades de indagación científica. Su desarrollo progresivo revela un carácter multidimensional marcado por perspectivas históricas, sociales y culturales, que permiten adaptarlo a las características contextuales y a los momentos históricos particulares. Esta versatilidad posiciona al liderazgo como un pilar básico para el logro de los objetivos organizacionales y el fortalecimiento de las comunidades educativas.

La gestión es fundamental para propiciar ambientes de aprendizaje colaborativo que inspiren y motiven el alcance de metas comunes, como característica distintiva del liderazgo transformacional. En este sentido, la información analizada reveló que este tipo de liderazgo es pertinente, ya que contribuye a la transformación de la realidad en tanto que promueve el bien común, fomenta las dimensiones del desarrollo humano y favorece la creación de entornos de confianza. Asimismo, resulta notorio el reconocimiento a la labor docente como pieza angular del contexto educativo, cuando su estilo de liderazgo contribuye significativamente al desarrollo personal, familiar, profesional y laboral del estudiante.

El liderazgo transformacional constituye una base fundamental en la función del docente porque le permite motivar, persuadir, inspirar y comprometer a los estudiantes y a sus familias, mediante la influencia idealizada, la motivación inspiradora, la estimu-

lación intelectual y la consideración individualizada (Bass & Riggio, 2006). La concreción de estos cuatro componentes del liderazgo promueve la participación conjunta de los actores educativos y genera transformaciones sostenibles en la cultura escolar. Asimismo, favorece procesos formativos integrales, que trascienden la mera administración y permiten articular la teoría con la práctica reflexiva en una relación dialéctica, lo que potencia las capacidades del docente como líder transformacional.

Referencias

- Acevedo, C., Valenti, G., & Aguiñaga, E. (2017). Institutional management, teacher and parental involvement in public schools in Mexico [Gestión institucional, participación docente y parental en las escuelas públicas de México]. *Calidad en la educación*, (46), 53-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100053>
- Alvites, N. R. (2023). *Comunicación asertiva y liderazgo transformacional en docentes de una institución educativa pública de Ayacucho, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/108693>
- Alzoraiki, M., Ahmad, A. R., Ateeq, A., & Milhem, M. (2024). The role of transformational leadership in enhancing school culture and teaching performance in Yemeni public schools [El papel del liderazgo transformacional en la mejora de la cultura escolar y el desempeño docente en las escuelas públicas de Yemen]. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1413607>
- Ari, S., & Luisa, D. (2017). Liderazgo transformacional y la gestión escolar en instituciones educativas primarias. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(3), 295-304. <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2017.294>
- Barth, A., & Tsemach, S. (2025). Principals' leadership styles as predictors of teachers' attitude toward parental involvement [Los estilos de liderazgo de los directores como predictores de la actitud de los docentes hacia la participación de los padres]. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1528796>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* [Liderazgo transformacional]. Psychology press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>

- Campó, N. M. (2021). Gestión educativa y liderazgo transformacional de los directivos en la educación básica regular. *Revista Publicando*, 8(29), 79-86.
- Cansaya, V. Y., & Franco, S. M. (2023). Participación de la familia en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 186-199. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.506>
- Carpio, D. A., Mendiburu, A. F., & Oviedo, M. D. (2021). Liderazgo transformacional docente para asegurar la inclusión educativa. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 6(1), 76-93. <https://doi.org/10.33262/rmc.v6i1.1253>
- Casique, A., & González, M. C. (2023). El impacto del liderazgo transformacional del docente en el logro de las metas académicas de los estudiantes universitarios. *Management Review*, 8(1), 63-77. <https://doi.org/10.18583/umr.v8i1.220>
- Castro, J. S., González, C. P., Castaño, M. E., Alarcón, R. L., & Perez, J. J. (2024). El liderazgo escolar: Un estudio comparativo en América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 12031-12053. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11992
- Cifuentes-Medina, J. E., González-Pulido, J. W., & González-Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley general de educación*. Diario oficial n.º 44.097 del 8 de febrero de 1994. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_115_de_1994.pdf
- Congreso de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia (Diario oficial n.º 41.441, del 7 de julio de 1991). <https://www.constitucioncolombia.com/>
- Contini, M. G. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Carocci. <https://cris.unibo.it/handle/11585/119391>
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Cornejo, C. O., Rubilar, F. C., Díaz, M. C., & Rubilar, J. C. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23.

- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Revista Universidad y Empresa*, 15(25), 13-32. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/2871>
- Fontana, M. (2023). *La alianza familia-escuela y su impacto educativo: elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia* (Vol. 4). Narcea Ediciones.
- Gálvez, M. I. T., & Llatas, F. D. H. (2022). Liderazgo transformacional en la gestión educativa: una revisión literaria. *Conrado*, 18(85), 246-251.
- Gigli, A., Demozzi, S., & Pina Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 15-30. <https://doi.org/10.6018/reifop.389271>
- Gningue, S. M., Peach, R., Jarrah, A. M., & Wardat, Y. (2022). The relationship between teacher leadership and school climate: Findings from a teacher-leadership project [La relación entre el liderazgo docente y el clima escolar: hallazgos de un proyecto sobre liderazgo docente]. *Education Sciences*, 12(11), 749. <https://doi.org/10.3390/educsci12110749>
- González, O., González, O., Ríos, G., & León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Telos*, 15(3), 355-371.
- Guerrero, A. (2025). El liderazgo transformacional y transaccional en el docente desde la perspectiva de estudiantes universitarios. En: M. Magallanes. *Educación, enseñanza, aprendizaje y docencia en el vaivén de la contingencia y el cambio*. <https://doi.org/10.61728/AE24003520>
- Heenan, I. W., De Paor, D., Lafferty, N., & Mannix McNamara, P. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools-A systematic review of international literature [El impacto del liderazgo escolar transformacional en el personal y la cultura escolar en las escuelas primarias: una revisión sistemática de la literatura internacional]. *Societies*, 13(6), 133. <https://doi.org/10.3390/soc13060133>
- Hoxha, L., & Hyseni-Duraku, Z. (2017). The relationship between educational leadership and teachers' self-efficacy [La relación entre el liderazgo educativo y la autoeficacia de los docentes]. *European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 261-273. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.221>

- Huaylupo, J. A. (2007). Liderazgo: un poder relativo. *Rev. Ciencias Sociales*, (115), 103-124. <https://hdl.handle.net/10669/541>
- Huillca, B. J. (2015). *Liderazgo transformacional y desempeño docente en la especialidad de ciencias histórico-sociales del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/4616>
- Jiménez, Y., & Maldonado, B. (2022). *Integración familia-escuela como fundamento para el aprendizaje significativo en las estudiantes de educación básica secundaria*. Corporación Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/9683>
- Jung, S. B., & Sheldon, S. (2020). Connecting dimensions of school leadership for partnerships with school and teacher practices of family engagement [Conectando dimensiones del liderazgo escolar para la creación de alianzas con las prácticas escolares y docentes de participación familiar]. *School Community Journal*, 30(1), 9-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257579>
- Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013 <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Londoño, S. M. G., Morales, M. del R. G., Ortiz, V. G. B., & Murillo, Y. M. C. (2022). Binomio familia-escuela: oportunidad de gestión escolar. *South Florida Journal of Development*, 3(5), 6336-6350. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n5-050>
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta de Moebio*, (47), 83-94. [https://doi.org/10.1016/s2215-910x\(14\)70026-6](https://doi.org/10.1016/s2215-910x(14)70026-6)
- Luján, P. M. (2019). *Liderazgo transformacional y comunicación asertiva en docentes de una Universidad Pública* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/27125>
- Martínez, Y. A. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Educación*, 23(44), 7-28. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/2926>
- Maya, E., Aldana, J., & Isea, J. (2019). Liderazgo directivo y educación de calidad. *C/EN-CIAMATRIA*, 5(9), 114-129. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.102>

- Meza-Mejía, M., & Flores-Alanís, I. M. (2014). El liderazgo transformacional en el trabajo docente: Colegio Miery Pesado, un estudio de caso. *Revista Educación*, 38(1), 101-115.
- Naula, E. C. (2023). *Estudio del liderazgo transformacional para la mediación pedagógica docente-estudiante en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tuuti-nentza* [Tesis de maestría, Ambato: Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio. <https://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/5317>
- Ojeda, I. I. (2023). Gestión administrativa y liderazgo transformacional en los docentes en una Institución Educativa de Guayaquil. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/120682>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Motivación del profesorado y resultados del aprendizaje*. UNESCO IIEP Learning Portal. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-41-practicas/mejorar-el-aprendizaje/motivacion-del-profesorado-y-resultados-del-aprendizaje>
- Presidencia de la República de Colombia. (2005). *Decreto 1286 de 2005. Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados y se adoptan otras disposiciones*. Diario oficial n.º 45893 del 28 de abril de 2005. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=16393>
- Presidencia de la República de Colombia. (2020). *Ley 2025 de 2020. Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la Ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones*. Diario oficial n.º 51.384 del 23 de julio de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-409995_recurso_1.pdf
- Pérez, O. G., Cortés, P. H., & López, L. I. (2015). El docente como líder transformacional. Aproximación empírica en las instituciones de educación superior en Antioquia. *Repositorio de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 9(1), 1520-1533. <https://riico.net/index.php/riico/article/view/85>
- Pestana, F. M., Tortoza, A. J. C., Díaz, L. M. N., & Rodríguez, E. D. C. C. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2).

- Razo, J. M. (2023). La importancia del liderazgo en las instituciones. *Revista de la Academia del Guerra del Ejército Ecuatoriano*, 16(1), 10-10. <https://doi.org/10.24133/AGE.VOL16.N01.2023.12>
- Riascos-Hinestroza, L. E., & Becerril-Arostegui, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación y Educadores*, 24(2), 243-264. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4>
- Rivas, G. L. (2020). Etimología polifacética del liderazgo. *Revista Gestión I+D*, 5(3), 269-294.
- Rivas-Borrell, S., & Ugarte-Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *ESE. Estudios sobre Educación*, 27, 153-168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Rivera, B. D. (2023). La relación familia-escuela. Un preámbulo al desarrollo teórico en educación desde sus líneas temáticas. *Atenas*, (61), e11699, 1-13. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/838>
- Rodelo, L. A. A., Bolívar, K. C., & Rodríguez, Y. A. C. (2023). Liderazgo transformacional humanizado y gestión docente. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(6), 44-57. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i6.053>
- Saavedra, A. (2017). El liderazgo en la gestión educacional latinoamericana. *Revista Gestión & Región*, 24, 23-40. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/gestionyregion/article/view/64> revistas.ucp.edu.co/2revistas.ucp.edu.co/2
- Sánchez-Reyes, J. B., & Barraza-Barraza, L. (2015). Percepciones sobre liderazgo. *Ra Ximhai*, 11(4), 161-170.
- Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J., & Wegner, M. (2021). Dual-Focused Transformational Leadership, Teachers' Satisfaction of the Need for Relatedness, and the Mediating Role of Social Support [Liderazgo transformacional con doble enfoque, satisfacción de los docentes respecto a la necesidad de relación y el papel mediador del apoyo social]. *Frontiers in Education*, 6, e643196. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.643196>
- Serrano, B. J., & Portalanza, A. (2014). Influencia del liderazgo sobre el clima organizacional. *Suma de Negocios*, 5(11), 117-125. [https://doi.org/10.1016/S2215-910X\(14\)70026-6](https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70026-6)

- Summa, R. (2020). Liderazgo: características de un líder. *Red Universitaria Virtual Internacional*, (1), 1-7. https://campusvirtual.iep.edu.es/recursos/recursos_premium/programa-habilidades/pdf/motivacion_liderazgo/contenido1/liderazgo_caracteristicas.pdf
- Tayakareng, M. (2022). The Transformational Leadership of School Administrators and the Motivation of Teachers under Office of the Private Education Yala Province [El liderazgo transformacional de los directivos escolares y la motivación de los docentes bajo la dirección de la Educación Privada de la Provincia de Yala]. *Al-HIKMAH Journal*, 12(24), 103-121. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/HIKMAH/article/view/256713>
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo educativo en América latina: tendencias y desafíos. *GestiónArte*, 1-2. https://www.denisevaillant.com/liderazgo-educativo-en-america-latina-tendencias-y-desafios/?utm_source=chatgpt.com
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Yallin, E. (2023). Liderazgo transformacional docente y clima escolar en los estudiantes de una institución educativa de Lima, 2023 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/120691/Yalli_HE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Orozco Posada, N., Mazo Dietes, L. Y., & Gallego Henao, A. M. (2026). Participación infantil, un derecho inaplazable. Concepciones y voces de los docentes. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación* (pp. 36-55). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765290.2>



Capítulo 2.

Participación infantil, un derecho inaplazable. Concepciones y voces de los docentes¹

Nataly Orozco Posada*

Leidy Yuliana Mazo Dietes**

Adriana María Gallego Henao***

¹ Capítulo de investigación

Texto derivado de proyecto de investigación “La participación infantil desde las concepciones docentes”, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: agosto 12 de 2023. Terminación: diciembre 9 de 2023.

* Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: naty0429@hotmail.es, ORCID: <https://orcid.org/0009000969845742>

** Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: yuliana <k_ikiyu@hotmail.com

*** Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Docencia Investigativa Universitaria y en Gestión Educativa. Docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: adriana.gallegohe@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>

Introducción

Al revisar el recorrido histórico en torno a los derechos del niño, se encuentra que Colombia firmó en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño, tratado internacional en el que se resalta (artículo 54) la necesidad de garantizar la participación y el bienestar infantil desde todas sus dimensiones. De esta manera, la infancia comienza a ser reconocida y el niño se configura como un sujeto social de derechos, con voz, pensamiento y capacidad para la toma de decisiones.

A pesar de este reconocimiento, se evidencia que la participación infantil continúa siendo mencionada principalmente en el discurso político y académico, sin que se refleje de manera efectiva en acciones concretas dirigidas a los niños en los distintos contextos en los que habitan.

A partir de algunas observaciones como maestras, se evidencia que, en la mayoría de los casos, son los adultos quienes toman las decisiones sin considerar las opiniones de los infantes. Esta situación se sustenta en las experiencias cotidianas y en las expresiones que suelen escucharse en las dinámicas sociales, educativas, familiares y culturales, las cuales invisibilizan la infancia desde visiones adultocéntricas en las que la edad se considera un elemento decisivo para el reconocimiento de la otredad.

Ahora bien, la convención mencionada en líneas anteriores resalta en los artículos 13, 14 y 15 que los niños están facultados para decidir con autonomía y libertad frente a las situaciones y eventos que les conciernen. Asimismo, señala que es imperativo escucharlos y tenerlos en cuenta en las decisiones que afectan su vida. En consecuencia, se hace urgente educar, desde la primera infancia, a personas capaces de ejercer sus derechos de manera libre, crítica y consciente.

Sin embargo, en el contexto colombiano aún no se logra ver reflejado lo enunciado por la convención, debido que en el ámbito cultural, familiar y escolar se evidencian concepciones en las que los niños se consideran con pocas capacidades para tomar decisiones, construir criterios y hacer parte de las distintas decisiones que afectan su vida y su contexto. Es común observar que los adultos asumen tres posturas cuando se trata de tenerlos en cuenta; (a) los adultos los consultan, pero no permiten que decidan; (b) no los consultan y toman las decisiones; (c) toman las decisiones y, simplemente, los informan. Estas perspectivas evidencian que los deseos de los adultos priman sobre este derecho de la infancia.

En este sentido, es pertinente señalar que la participación infantil, desde el *ideal*, favorece el desarrollo de la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico frente a las diferentes situaciones de la vida en sociedad, en tanto que participar no se limita al ámbito político, sino que implica la toma de decisiones y la interacción con los otros. Sin embargo, desde la *realidad*, en la práctica pedagógica han sido restringidos por los adultos, quienes argumentan factores como la corta edad, la capacidad o poca experiencia de la infancia para intervenir de manera efectiva en los procesos pedagógicos; visiones que obstaculizan la participación real y auténtica de los niños en el proceso educativo.

A este respecto, la literatura revela que en las normativas se ha documentado, en el último siglo, la importancia de generar procesos de participación infantil en el aula; sin embargo, estos han sido restringidos por los adultos, lo que pone de manifiesto una serie de tensiones entre el discurso y la práctica, ya que, por un lado, se promueven marcos normativos y pedagógicos que reconocen al niño como sujeto de derechos; pero, por otro, persisten prácticas adultocéntricas que limitan su voz, lo que reduce su participación a espacios simbólicos o instrumentales.

Estas tensiones revelan la discrepancia entre la visibilización formal de la participación infantil y su puesta en práctica en el contexto educativo. Lo anterior marca una contradicción entre lo que se enuncia sobre la participación y lo que efectivamente se permite hacer a los niños dentro del escenario educativo, donde las decisiones continúan siendo tomadas por el maestro, como ocurre en el caso de este estudio.

Por ello, resulta fundamental identificar las concepciones que tienen las maestras sobre la participación, dado que la primera infancia constituye una etapa especialmente sensible y decisiva para promover procesos de empoderamiento infantil. En este sentido, la educación —y particularmente la labor docente— desempeña un papel central en esta responsabilidad. Comprender cómo las maestras interpretan, valoran y promueven la participación de los niños permite visibilizar los significados que orientan sus prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, reconocer los límites y posibilidades que estas ofrecen para el ejercicio de la autonomía infantil.

Los objetivos que orientaron este estudio fueron (a) comprender la concepción sobre participación infantil en relación con las prácticas pedagógicas que tienen las maestras de un jardín infantil de la ciudad de Medellín, sector Estadio; (b) describir las prácticas pedagógicas de las maestras en relación con la participación infantil en los niveles de maternal, prejardín, jardín y transición de un jardín infantil de la ciudad de Medellín, sector Estadio.

Antecedentes del estudio

Los análisis de los antecedentes que se presentan a continuación permiten reconocer cómo se ha estudiado la participación infantil desde diferentes perspectivas teóricas y contextuales. A través de las diversas investigaciones se evidencian avances significativos en el reconocimiento de la infancia como sujeto social de derechos, así como tensiones entre los discursos normativos y las prácticas que se desarrollan en los espacios escolares.

En este sentido, la revisión de los estudios de Quintero y Gallego (2016) y Gallego (2015) sobre el objeto de investigación resulta esencial para identificar las concepciones que han orientado las prácticas pedagógicas y las formas en que los maestros de educación infantil perciben la participación de los niños en los procesos de formación y en la toma de decisiones.

En el contexto internacional, se resalta el estudio de Pérez (2021) denominado *Construcción de ideas infantiles sobre la paz en el contexto escolar: relaciones entre las ideas infantiles y las representaciones sociales de los docentes*. El objetivo general fue “analizar la construcción de ideas infantiles sobre la paz y su relación con las representaciones sociales de los docentes como parte constitutiva del conocimiento social en el contexto escolar” (p. 7).

La metodología empleada fue de corte cualitativo. Se realizó un muestreo intencional no probabilístico por cuotas. Participaron 30 niños y niñas, con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, y 14 adolescentes de la Institución Educativa Trinidad Camacho Pinzón. Los resultados del estudio indican la existencia de cuatro núcleos representacionales asociados a contenidos relacionados con la paz positiva; es decir, los niños comprenden la paz como la atención a las necesidades del desarrollo humano. No obstante, también señalaron la existencia de una paz que es negativa e imperfecta.

En la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Panamá), se registra la tesis doctoral denominada la *Formación sociopolítica de los niños y jóvenes del Postacuerdo*. El objetivo general estaba referido a establecer el sustento de la formación sociopolítica en coherencia con la interpretación lingüística que se hace del proceso de paz y los acuerdos que la sustentan. Se encontró que los estudiantes manifestaron reconocer distintos medios de participación ciudadana, considerando el voto como el mecanismo en el que desearían participar. Asimismo, señalaron que la corrupción en el panorama político constituye el obstáculo más importante que tiene el país.

Cofré (2011) realizó un estudio titulado *Participación infantil: su discurso y ejercicio en la familia y escuela*. El objetivo fue “describir las representaciones sociales de los niños/as del Colegio Municipal Sotero Del Río, de la Comuna de La Florida sobre la participación como un significado, sus motivaciones y expectativas respecto a la misma” (p. 17). Los resultados evidencian que el discurso adulto invisibiliza la infancia centrando la toma de decisiones en las visiones de los cuidadores.

Posada (2002), por su parte, presentó la investigación denominada *Representaciones de docentes con respecto a la participación Infantil. Un estudio en la escuela Rosalía Suárez de la ciudad de Medellín*. El objetivo fue “identificar las representaciones que tienen las docentes con respecto a la participación infantil en la Escuela Rosalía Suárez del sector de Belén, de la ciudad de Medellín, con el fin de caracterizarlas e interpretarlas” (p. 1). Los resultados permiten inferir que las representaciones acerca de la infancia están ancladas a las creencias culturales tradicionales, que se han construido a través del tiempo; las cuales han asociado las concepciones de la infancia a las categorías de fragilidad, cuidado, protección y afecto. Esta mirada proteccionista determina en gran medida la relación niño-adulto, en la que el poder y la autoridad los tiene el adulto.

Finalmente, Gallego y Gutiérrez (2012) realizaron un estudio, en la ciudad de Medellín, cuyo objetivo fue “comprender las relaciones existentes entre las concepciones de participación que tienen los padres y los agentes educativos y la toma de decisiones por parte de niños de tres y cuatro años de edad” (2012, p. 22). Esta investigación se llevó a cabo con niños de cinco años y sus padres o cuidadores. Como técnicas de recolección se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a los padres, así como técnicas interactivas con los niños. Se encontró que persisten visiones adúlcentricas y que la participación genuina se reduce, en muchos casos, a una estrategia de control.

Los estudios señalados permitieron concluir que los niños se desenvuelven en diversos espacios en los que los adultos deben propiciar posibilidades reales de participación mediante la expresión y la toma de decisiones. En este sentido, los adultos tienen la responsabilidad de ofrecer situaciones y entornos que favorezcan el desarrollo de la capacidad para pensar y decidir de manera autónoma, libre y responsable. En consecuencia, resulta necesario transformar las concepciones adultas sobre la participación infantil, de modo que se escuche a los niños, se valoren sus opiniones y se generen las condiciones necesarias para el desarrollo de procesos auténticos de participación.

Sustento teórico del estudio

A continuación, se presentan las categorías conceptuales que orientaron la investigación y sirven de sustento para la comprensión del objeto de estudio.

Concepto sobre participación infantil

Para Hart (1993), la participación infantil se entiende como “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p. 4). Es decir, un sujeto es partícipe cuando, al tomar decisiones, opina y expresa sus pensamientos y sentimientos de manera libre y autónoma, y estos son reconocidos como válidos en su entorno personal, familiar, social y educativo.

Con el propósito de identificar el grado en que este derecho es reconocido, ejercido y potencializado, Hart (1993) elaboró una propuesta teórica denominada escalera de la participación. Esta se compone de ocho escalones ascendentes: (a) manipulación; (b) decoración; (c) participación simbólica; (d) asignados, pero informados; (e) consultados e informados; (f) decisiones iniciadas por los adultos y compartidas con los niños; (g) decisiones iniciadas y dirigidas por los niños; (h) decisiones iniciadas por los niños y compartidas con los adultos. Cada uno de estos escalones permite identificar las distintas formas de participación y determinar el grado en que esta se hace efectiva, especialmente en el caso de los niños.

La escalera de participación propuesta por Hart (1993) se divide en dos clasificaciones. La primera comprende los tres primeros niveles, en los cuales el autor señala que, si los niños se ubican allí, no son realmente partícipes, debido a que los adultos no consultan con ellos los procesos o, en caso de hacerlo, no se genera el tiempo ni las condiciones necesarias para estimular la toma de decisiones y la formación de criterios propios frente a las situaciones.

Los cinco niveles restantes, que van del cuarto al octavo, corresponden a formas más auténticas de participación, en la que los niños hacen parte activa del proceso y las decisiones se toman con ellos. En este sentido, es fundamental comprender que la participación no puede entenderse únicamente desde los mecanismos de legitimidad gubernamental ni asociarse exclusivamente a la mayoría de edad, como se ha conce-

bido históricamente. Por el contrario, estos procesos se gestan desde los primeros años de vida y resultan esenciales para la formación de la ciudadanía y el ejercicio de la toma de decisiones.

Como derecho, la participación abre la puerta de la ciudadanía a aquellas personas que, por motivos de edad, todavía no pueden ejercerla a través del voto. Se trata del medio para construir la democracia y medir su fortaleza porque se refiere al proceso de compartir decisiones que afectan la vida del individuo y de la comunidad en la que vive. (Hart, 2005, p. 47)

En coherencia con lo expresado, la participación permite la construcción de ciudadanía a partir de una mirada crítica y de los aportes que los sujetos realizan a los distintos procesos de sus comunidades. En relación con lo planteado, Sauri (2009) afirma que la participación infantil

se trata de la capacidad, tanto de ser escuchados por quienes dentro de los sistemas establecidos toman las decisiones, como de incidir en las mismas. Así, participar implica la capacidad de tomar nuestro destino en nuestras propias manos y construir nuestro entorno de manera responsable, respetando la capacidad de aquellos que nos rodean. (p. 4)

De este modo, la participación infantil implica, en primer lugar, ser escuchado y, en segundo lugar, ser tenido en cuenta. En los procesos familiares, sociales y gubernamentales suele fallarse en este segundo aspecto, debido a que existen concepciones adultas que minimizan la capacidad de los niños para tomar decisiones de manera autónoma y responsable, escudándose en su edad. Cuando se promueven ambos procesos —ser escuchado y ser tenidos en cuenta—, los niños pueden desarrollar competencias que les permiten ser críticos y reflexivos, lo que favorece una participación auténtica y legítima.

Las propuestas de Hart (1993) y Sauri (2000) presentan un alto grado de correspondencia, ya que ambos autores señalan que, para que se generen procesos de participación infantil, es fundamental escuchar y considerar las perspectivas, opiniones y decisiones de los niños en los distintos escenarios que habitan, como la familia, la escuela y la sociedad.

La participación desde la mirada de la Convención de los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) es un tratado internacional conformado por 54 artículos en los que se establecen, por una parte, los derechos de la infancia y, por otra, los contextos y actores responsables de velar por su protección y cuidado. Para efectos de este texto, se retoman los artículos 13, 14 y 15, debido a que hacen referencia directa a la participación infantil y a esta como un derecho que debe promoverse en los niños para favorecer su formación como sujetos críticos y reflexivos.

El artículo 13 señala que los niños tienen derecho a la libertad de expresión, lo cual implica la posibilidad de manifestar sus opiniones, sentimientos, así como buscar y recibir información sin limitaciones indebidas. Por su parte, el artículo 14 resalta “la libertad de pensar, de conciencia y de religión” (1989, p. 5), lo que significa que los niños deben contar con condiciones que les permitan elegir libremente, sin presiones por parte de los adultos, quienes cumplen un papel orientador en su proceso de socialización.

Finalmente, el artículo 15 establece el derecho de los niños a reunirse y asociarse pacíficamente, siempre que estas acciones no pongan en riesgo su integridad ni la de los demás. En este sentido, el rol del adulto se comprende como el de un acompañante que orienta y favorece el proceso formativo.

Pedagogía y prácticas pedagógicas: esenciales en y para la participación infantil

La pedagogía es el elemento que caracteriza y diferencia a los profesionales de la educación, en tanto orienta y guía los procesos de enseñanza. Para Zuluaga (1999) es “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 4). Esto significa que no es suficiente poseer un conocimiento, sino que también es necesario saber cómo enseñarlo y cómo situarlo en el contexto cultural en el que se desarrolla el proceso educativo, de tal manera que aquello que se pretende enseñar no quede descontextualizado.

En este sentido, dichos saberes se materializan en las prácticas pedagógicas, las cuales, para Agudelo et al. (2012), son comprendidas como un

saber reflexivo, donde el docente o el estudiante en formación tiene la posibilidad de construir saberes pedagógicos ... el saber pedagógico del maestro deriva de la constante ir y venir de la práctica a la teoría (o viceversa), en una constante espiral, donde la reflexión del maestro es la clave de la construcción de dicho saber. (p. 34)

De acuerdo con lo planteado por los autores, es posible afirmar que la pedagogía y las prácticas pedagógicas guardan una estrecha relación; la primera, establece las bases del conocimiento con respecto a la enseñanza; la segunda, sustenta el quehacer profesional del maestro. Esto significa que en ellas se evidencia la relación entre teoría y práctica; en otras palabras se refleja la manera en que el conocimiento se trasmite a través del discurso pedagógico y cómo este, a su vez, fortalece y orienta la construcción/ del conocimiento.

En suma, la participación infantil en el contexto escolar está marcada por el discurso y las prácticas del docente, ya que mediante ellas se potencia en el niño la reflexión, la expresión, la opinión y, sobre todo, la toma de decisiones. Es importante recordar que el maestro se constituye en un referente, guía y modelo para los niños. Por ello, la forma en que transmite sus saberes —a través de sus experiencias, su discurso, su corporalidad y las estrategias didácticas que emplea— influye directamente en que los procesos de participación promuevan o, por el contrario, se limiten.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación sobre la participación infantil desde las concepciones docentes, se adoptó el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico (Gadamer, 1993), con énfasis en la narrativa como estrategia de investigación. Este enfoque permitió un acercamiento comprensivo a las vivencias, pensamientos y prácticas que han configurado el quehacer pedagógico de las docentes participantes en el contexto del presente estudio.

Participantes

La investigación se realizó en un jardín infantil de la ciudad de Medellín, ubicado en el sector Estadio, zona centro-occidental, comuna once (11). El estrato socioeconómico en el que se encuentra la institución es cuatro (4). El jardín es de carácter privado y cuenta con cinco (5) docentes con formación en Licenciatura en Educación Preescolar, quienes se desempeñan en los niveles de prejardín, jardín y transición. Como criterios de selección se consideraron los siguientes: (a) docentes que trabajaran con la primera infancia; (b) licenciadas en Educación Preescolar; (c) docentes interesadas en participar de la investigación.

Instrumentos de recolección de información

Se aplicaron los siguientes instrumentos para la recolección de la información:

- *Observación no participante*, entendida como el acercamiento comprensivo que se realiza a una situación o fenómeno específico, en el cual el sujeto que observa permanece ajeno a este (Cerda, 1993). En total, se realizaron siete (7) observaciones, cada una con duración de cuarenta y cinco (45) minutos. Estas se llevaron a cabo durante las clases de las docentes participantes.

El objetivo que guio la observación fue identificar la relación docente-estudiante, el discurso pedagógico, el saber, la corporeidad y las estrategias que las maestras utilizan dentro de aula de clase. La información fue registrada en diarios de campo, en los que se describió de manera detallada cada hecho o acontecimiento observado durante ese período de tiempo.

- *Entrevista semiestructurada*, entendida como una conversación que se gesta entre dos o más personas con el propósito de profundizar en un tema específico. Para su aplicación se elaboró una guía compuesta por 13 preguntas, organizadas en tres bloques de categorías. En total, se realizaron cinco entrevistas, una a cada docente, con el objetivo de indagar sobre las concepciones que tenían acerca de la participación infantil y reconocer las formas y escenarios que propician para que este

derecho se haga efectivo. Las entrevistas fueron grabadas en formato audio y, posteriormente, transcritas en un instrumento que permitió el análisis de la información.

Consideraciones éticas

El trabajo de campo se inició con la presentación del proyecto ante las maestras, el personal administrativo y los padres de familia, con el propósito de darles a conocer los objetivos y alcances del estudio, así como solicitar su consentimiento para el desarrollo de la investigación. Posteriormente, se solicitó a los participantes la firma del consentimiento informado, en el cual se les explicaron las consideraciones éticas contempladas para la realización del estudio.

Procedimiento para el análisis de la información

Con la información obtenida de las entrevistas, los diarios de campo y las observaciones no participantes, se dio paso al proceso de análisis de la información. Para ello, se construyó una matriz categorial que permitió organizar y clasificar los datos en categorías y subcategorías. Posteriormente, se realizó la codificación, en la cual se asignó un código y un color a cada subcategoría con el fin de facilitar su identificación y análisis.

Finalmente, se consolidó un sistema categorial en el que se agruparon los datos con las categorías y subcategorías establecidas, tomando como base la codificación por colores. Asimismo, se realizó un proceso de triangulación entre la teoría, las técnicas de recolección de información y los análisis de los investigadores.

Resultados y discusión

Participación infantil desde las concepciones docentes

El concepto de participación infantil, para efecto de este capítulo, fue abordado desde la concepción de Hart (1993), quien define la participación como “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida

propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (1993, p. 4). Es decir, un sujeto es partícipe cuando toma decisiones, opina, pone en escena sus pensamientos y, del mismo modo, expresa lo que siente de manera voluntaria, libre y respetuosa.

En este mismo sentido, se evidenció que las docentes, a lo largo de sus experiencias de vida y de su trayectoria profesional, han logrado consolidar una concepción de participación infantil en sintonía con lo propuesto por Hart (1993). Como muestra de ello, a continuación, se presentan algunos fragmentos de sus discursos en los que se reflejan dichas concepciones:

La participación infantil es un todo donde se tiene en cuenta totalmente al niño, él es quién participa, y lo debe hacer más que el maestro; es el niño el que se involucra, el que opina, el que soluciona y el que construye. (P1)

“La participación infantil es tomar siempre en cuenta las decisiones de los niños, no estar de que tú vas a hacer esto y ya, sino que también tomar las opciones que ellos digan porque tienen voz y voto” (P2); “la participación infantil es sinónimo de libertad, ya que cuando un niño goza de ese beneficio puede expresar lo que piensa y siente, a la vez que puede expresar su conformidad o inconformidad hacia algo en el aula” (P5).

En los discursos anteriores, las docentes reconocen la importancia de rescatar y tener en cuenta las opiniones y decisiones que los niños toman dentro y fuera del aula de clase. Asimismo, se infiere que ellas conciben la educación como un proceso bidireccional que se construye con el otro, en el cual los niños se constituyen en protagonistas de su propio accionar y de las transformaciones que se gestan en la cotidianidad del mundo de la vida.

Otra maestra señala que la participación infantil

es el poder que tienen los maestros para comunicarse con los niños y el poder de los niños para comunicarse con el maestro ... la participación ante todo es un derecho que los niños tienen para expresar lo que sienten y para dar su punto de vista ante cualquier circunstancia o situación. (P4)

Del discurso de las maestras se infiere que la participación infantil está centrada en la relación que se teje entre el estudiante y el maestro. En esta interacción, ambos aprenden, crecen y construyen de manera conjunta, en el marco de los derechos fundamentales que garantizan el bienestar de los niños en los diferentes espacios de socialización.

Este derecho favorece el tejido de interacciones humanas que permiten que los niños se desarrollen de manera libre y espontánea. Al respecto, Novella (2012) señala que cuando los niños se educan en prácticas de participación «tienden a sentirse reconocidos y desde ahí se construyen su identidad “que ha de estar construida ‘desde’ y ‘para’” la autonomía» (p. 22).

En este orden de ideas, es fundamental que las prácticas pedagógicas estén articuladas a las dimensiones del desarrollo, de modo que las experiencias educativas que los maestros promueven en los ambientes de aprendizaje se constituyan en experiencias personales y colectivas que contribuyan a la formación de la ciudadanía, así como al fortalecimiento de la capacidad de los niños para la toma de decisiones y el desarrollo de su autonomía (Quintero & Gallego, 2016; Novella, 2012).

Lo expuesto permite evidenciar que algunas concepciones guardan relación con la perspectiva de Hart (1993) y con lo planteado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en tanto la participación se conciba como un camino para generar procesos de reconocimiento de la otredad de la infancia, sin que la edad constituya un limitante para *valorar la voz* de los niños como seres que sienten, piensan, razonan, se emocionan, deciden y cuestionan (Martínez, 2014). No obstante, otros discursos resaltan que la participación está sujeta a los procesos que los maestros generan en el aula.

A continuación, se presenta un relato al respecto: “El niño participa cuando yo le doy la posibilidad para que se exprese y manifieste su sentir ... pienso que para permitir que el niño lo haga [participar] tiene que haber cierto momento específico” (P5). Lo anterior permite inferir que la concepción de la maestra sobre participación está ligada a posibilitar, permitir y dar la palabra. Estas acciones ponen de manifiesto que quien asume el protagonismo en el proceso educativo es el maestro, lo que termina por situar al niño en un lugar secundario, casi un adorno dentro de la clase y del ambiente escolar.

Así es como Gaitán y Liebel (2011) subrayan que la participación “se relaciona con la vida cotidiana, en la cual los seres sociales como actores organizan su vida, buscan su posición en relación con los demás, definen sus marcos de influencia, asumen tareas, cumplen o niegan sus deberes” (p. 88). Si la maestra afirma que existe un momento específico para que los niños participen, pone en evidencia que su concepción de participación se ubica en el nivel de participación simbólica propuesto por Hart (1993), en tanto es ella quien abre los espacios, define el tiempo, el lugar, el tema y la actividad para que el niño haga parte del proceso educativo.

En este sentido, Gaitán y Liebel (2011) señalan que

desde la infancia aprendan a manejar sus libertades, a tomar decisiones, a actuar con responsabilidad respetando las reglas de la convivencia solidaria, y no seres que se quieran mantener en “pequeño”, para que se vuelvan “grandes” solo bajo la instrucción y monopolio de unos adultos “especializados”. (p. 117)

Desde esta perspectiva, para la docente 3 la participación infantil es

ese primer eslabón hacia la identidad y la autonomía; es esa la primera posibilidad que como maestra se les da a los niños para que sean ellos mismos, para que sean los propios voceros de lo que están pensando y sintiendo en el momento.

El relato de la participante permite inferir que la concepción de la maestra está relacionada con la idea de que los niños necesitan personas adultas que, de cierta manera, encarnen el “poder” para lograr transmitir lo que sienten y piensan. Así, la visión de la maestra niega la participación como una condición inherente al ser humano, máxime si se observa que los discursos están permeados por aquello que ellas, como docentes, propician en el aula de clase para los niños.

Otro de los discursos evidencia una concepción reduccionista de la infancia, como se aprecia en el relato de la participante 4:

En el aula el niño es el protagonista, que tiene la oportunidad de expresarse, pero con limitaciones, porque hay reglas a las cuales ellos deben adaptarse y cumplir ... los niños son muy espontáneos y van hablando de todo, por ello es el maestro quien debe permitir que se expresen, para que no se forme desorden.

La visión de la docente revela que la participación infantil está limitada a lo que el adulto considere pertinente y necesario para los niños, imponiéndoles normas que los intimidan y reprimen, lo que genera desmotivación frente a los procesos de participación. A partir del relato de la docente, se evidencia que su discurso considera a los niños como

incapaces, debido a su falta de desarrollo cognitivo. Por lo tanto, deben ser enseñados, corregidos y protegidos, quedándose sumisos y obedientes a las decisiones de los mayores, hasta que, con el pasaje de los años, y una buena educación, adquieran la capacidad de actuar. (Shier, 2010, p. 3).

No obstante, si los niños no son escuchados ni tenidos en cuenta por quienes toman las decisiones, no podrán participar de manera activa y significativa en su entorno; es decir, limitar su participación restringe su campo de acción y los hace sentir invisibilizados. En consecuencia, Sauri (2000) expone que “participar implica la capacidad de tomar nuestro destino en nuestras propias manos y construir nuestro entorno de manera responsable, respetando la capacidad de aquellos que nos rodean” (p. 4). En otras palabras, participar consiste en asumir un papel activo en los actos, haciéndose responsable de ellos con sensatez y reconociendo que las opiniones, juicios y acciones que se tomen son válidas, siempre que no afecten a los demás.

En suma, la participación infantil debe ser promovida y fortalecida en todos los escenarios en los que los niños interactúan. Para ello, es esencial transformar las concepciones adultocéntricas de las docentes mediante la reflexión constante, de manera que se rescaten las voces de cada niño y se convierta la enseñanza-aprendizaje en un proceso verdaderamente bidireccional.

El juego como estrategia pedagógica que evidencia las prácticas de los maestros en el marco de la participación infantil

Agudelo et al. (2012) señalan que la práctica pedagógica implica, por un lado, la reflexión sobre el saber que posee el maestro y, por otro, que ese saber se consolida en un saber pedagógico en tanto el docente transita entre la teoría y la práctica, y viceversa. En este sentido, la reflexión constante permite al docente consolidar su conocimiento y transformarlo, teniendo en cuenta la praxis, el saber y las experiencias que se generan en las aulas.

No obstante, este saber, en ocasiones, se ve truncado debido a la gestión administrativa que se genera en los distintos procesos educativos; pues, las instituciones, en su afán por responder a las directivas ministeriales y a los distintos procesos de control, descuidan el verdadero objetivo de la educación: enseñar y acompañar en el marco de los derechos.

A partir de las observaciones en el aula, se evidenció que la participación de los niños es limitada, ya que está sujeta a la planeación y a los objetivos y logros correspondientes al nivel en el que están matriculados. Asimismo, a partir de los discursos de

las maestras, se destaca que el juego constituye la actividad que favorece una participación auténtica y genuina, dado que los niños pueden desarrollar diversas acciones sin estar bajo la constante supervisión del docente. Sin embargo, al analizar la práctica y las entrevistas, se observó que, para las maestras, el juego, aunque libre, sigue siendo controlado por ellas, tal como lo señala la participante 2:

el juego libre es donde ellos están solos entre comillas, donde no hay adultos que los estén direccionando, que los estén conllevando por x o y actividad, ahí es donde uno se da cuenta realmente como es el nivel de participación de ellos.

En otras palabras, el discurso de la maestra evidencia que la libertad de los niños para hacer, ser y tomar decisiones está limitada por los adultos, considerados socialmente como racionales y maduros, con capacidad para decidir y orientar los procesos de participación. Asimismo, se infiere que los niños se sienten más cómodos expresándose libremente cuando el adulto no está presente. Esto plantea interrogantes sobre la relación adulto-infancia: ¿Tendrán los niños temor de mostrarse tal como son? ¿Existe la posibilidad de que el mundo infantil tema que el adulto niegue su ser y su hacer?

Por otra parte, algunas maestras consideran que el juego libre no garantiza plenamente la participación, ya que son ellas quienes generan y ambientan los espacios, de modo que los niños se ubican donde más les atrae. El relato de la participante 1 ilustra esta perspectiva: “en el juego libre es donde se deja que ellos sean ellos mismos y busquen sus propios intereses, sin olvidar que el docente debe estar vigilante en lo que ellos hagan para corregirlos siempre que sea necesario”.

El testimonio muestra contradicción; por un lado, indica que los niños pueden elegir, tomar decisiones y ser ellos mismos; por otro, se establece un sistema de vigilancia (Foucault, 1975/2000) en el que el adulto ejerce poder, lo que restringe la autonomía y la dispersión de los niños. De este modo, la supervisión del maestro se convierte en un obstáculo para los procesos de participación.

En coherencia con lo anterior, las prácticas pedagógicas de algunas maestras no se limitan al juego, sino que también incluyen estrategias y actividades que ellas consideran propicias para la enseñanza y el aprendizaje. Entre estas se encuentran: juegos, rondas, conversaciones, fichas, obras de teatro, videos, cuentos y canciones. Cabe destacar que todas estas actividades son creadas y ambientadas por las docentes y ejecutadas por los niños, lo que puede dar lugar a lo que Hart (1993) denomina “falsa participación” o participación decorativa. No obstante, la participante 5 resalta:

Uno tiene que hacer un alto en el camino porque no se trata de llenarlos de una cantidad de contenidos que no van a servir para nada, pues sí sirven, pero no para la vida, ya que hay cosas más importantes, como el ser persona, el aprender las cosas que puedes hacer, el respetarse, el respetar, el convivir, el adaptarse, el socializar. Más que una cantidad de cosas propuestas que de pronto conlleven a no aprender a convivir en sociedad, entonces ahí hay que hacer un pare y dejar que ellos participen y manifiesten sus deseos, y de esta manera nosotras involucrarnos de una manera activa que permita formar seres íntegros.

El discurso de la docente sugiere que la participación en el aula prepara a los niños para la vida, ya que cuando expresan con palabras o gestos lo que piensan o sienten, independientemente de la circunstancia o el tema tratado, son capaces de manifestar aceptación o descontento sin temor. Si estas expresiones son escuchadas y valoradas por las docentes o los adultos cuidadores, contribuyen al fortalecimiento de la autonomía, la confianza y la personalidad del niño.

No obstante, las prácticas pedagógicas de las docentes tienden a centrarse en la construcción de proyectos y actividades a partir de sus propios conocimientos, dejando en ocasiones de lado los intereses y experiencias previas de los niños. Esto limita el empoderamiento del conocimiento infantil y aumenta el protagonismo del docente en el proceso educativo.

Conclusión

Se observa que la participación infantil ha sido ampliamente teorizada con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de los niños; sin embargo, en la práctica sigue careciendo de protagonismo, ya que son los adultos quienes toman las decisiones en su lugar. Los docentes reconocen, desde el discurso, la importancia de la participación infantil, pero en la praxis esto no se evidencia plenamente por dos razones: la primera, debido a las exigencias y procedimientos administrativos del sistema educativo; la segunda, por concepciones adultocéntricas que limitan la autonomía de los niños.

Esta situación genera una brecha entre teoría y práctica. Conceptualmente, las docentes definen la participación, reconocen su relevancia en los procesos educativos y resaltan los beneficios de trabajar este derecho desde la primera infancia; sin embargo,

al observar sus prácticas pedagógicas, se evidencia que están marcadas por el rol que ellas desempeñan y por el control sobre las acciones de los niños. Esto limita el empoderamiento como el protagonismo infantil.

De igual manera, el aula debería ser un espacio en el que los niños interactúen y se conviertan en voceros de su propio aprendizaje, pero, en ocasiones, para cumplir con los objetivos establecidos por el nivel educativo, este derecho se ve restringido.

Finalmente, la participación infantil no debe supeditarse a la edad ni limitarse a momentos o temas específicos dentro del aula; se manifiesta de manera espontánea y libre. Sin embargo, corresponde a la educación y a las distintas agencias de socialización generar los escenarios que permitan potenciar esta participación de forma genuina y significativa.

Referencias

- Aguirre, O. (2020). *La formación sociopolítica de los niños y jóvenes del postacuerdo: una oportunidad para construir una paz estable y duradera desde y para la escuela colombiana* [Tesis de doctorado, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/c0bf1d08-150d-423a-8fc8-67d2393b3bc6/content>
- Agudelos, J. J., Salinas, D. M., & Ramírez, Y. N. (2012). *Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de 9 semestre de la licenciatura en pedagogía infantil* [Tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/f24fe18f-496f-4952-9c65-be6eb210d3fa/content>
- Cofré, J. (2011). *Participación infantil: su discurso y ejercicio en la familia y escuela* [Tesis de grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/74bdf0cf-b68c-434a-a391-518898e572b8/content>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario oficial 41.214 de febrero 8 de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1975).
- Gallego, A. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165.
- Gallego, A., & Gutiérrez, D. (2015). Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños. *Zona Próxima*, (22), 87-104.
- Gaitán, L., & Manfred, L. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Universidad Pontificia Comillas.
- Hart, R. (2005). Las implicaciones de la evolución de las facultades del niño para la realización de sus derechos. En *La evolución de las facultades del niño* (pp. 1-18). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; Centro de investigaciones Innocenti. <https://virtual.usalesiana.edu.bo/nna/docentes/2014/275.pdf>
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. En *Ensayos Innocenti n.º4*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Martínez, E. (2014). *Representaciones sociales de la participación de los niños y las niñas en Colombia: ideales o realidades* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. RIDUM.
- Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista educación, cultura y sociedad*, 13(2), 380-403.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los derechos del niño [Tratado internacional]. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Pérez, M. (2021). *Construcción de ideas infantiles sobre la paz en el contexto escolar: relaciones entre las ideas infantiles y las representaciones sociales de los docentes* [Tesis de doctorado, Universidad Simón Bolívar].
- Posada, E. (2002). *Representaciones de docentes con respecto a la participación como derecho infantil. Un estudio en la escuela Rosalía Suárez de la ciudad de Medellín* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. RIDUM.

- Quintero, P., & Gallego, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una Institución Pública. *Revista Katharsis*, (21), 311-329. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Sauri, G. (2009). *Participación infantil: Derecho a decidir. Guía metodológica y conceptual para acompañar experiencias de participación infantil*. Derechos Infancia México. https://aularedim.net/wp-content/uploads/guia_participacion.pdf
- Shier, H. (2010). *Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana* CESESMA, San Ramón, Matagalpa, Nicaragua. https://www.harryshier.net/docs/Shier-Teoria_de_participacion_infantil.pdf
- Zuluaga, O. (1988). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, (14).



Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Vargas Villegas, V., & Gallego Henao, A. M. (2026). Explorando el sí mismo a través de la literatura infantil. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación* (pp. 56-72). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765290.3>

Capítulo 3.

Explorando el sí mismo a través de la literatura infantil¹

Verónica Vargas Villegas*
Adriana María Gallego Henao**

¹ Capítulo de investigación

Texto derivado del proyecto de investigación "Explorando el sí mismo a través de la literatura infantil". Maestría en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: agosto 12 de 2024 Terminación: diciembre 9 de 2024.

* Magíster en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia. Correo electrónico: veronica.vargasvi@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5989-1651>

** Doctora en Ciencias de la Educación, magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Docencia Investigativa Universitaria y en Gestión Educativa. Docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: adriana.gallegohe@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>

Introducción

Los contextos educativos no deben entenderse únicamente como espacios para la adquisición de conocimientos, sino, también, como escenarios en los que los niños viven y experimentan situaciones significativas que impactan su vida y la de quienes los rodean. En este sentido, la escuela constituye un lugar donde se desarrollan acontecimientos importantes, por lo que resulta fundamental generar momentos de construcción del ser, de manera que, a medida que los niños avanzan en su escolaridad, vayan desarrollando sus conceptos de sí mismos.

Se ha identificado que algunos niños llegan al grupo con preconceptos establecidos por otros docentes, los cuales han influido en la construcción de sus propios conceptos y los llevan a centrarse únicamente en sus falencias académicas. De manera simultánea, se observa que la población está influenciada por conflictos externos, y la cercanía de la escuela de policía también impacta en la dinámica del grupo. Esto se refleja en divisiones motivadas por gustos, ideologías o normas impuestas por sus familias, sin considerar que los niños se encuentran en un proceso de construcción de significados sobre sí mismos.

Se evidencia que los niños aún poseen un conocimiento limitado sobre sí mismos, lo que los hace aceptar con facilidad las opiniones que otros construyen acerca de ellos. En muchos casos, las diferencias en los contextos de crianza y en sus habilidades cognitivas se convierten en motivo de burla. Algunos ejemplos incluyen cortarse el cabello de manera distinta a lo habitual, mostrar interés por una banda musical poco conocida de otro país o destacar en áreas diferentes al deporte. Estas diferencias frecuentemente generan conflictos en el aula, como insultos, malos tratos o, incluso, agresiones físicas.

Proveer a los niños de herramientas que les permiten desarrollar afinidades e identificar contextos diversos resulta fundamental para que comprendan y valoren la diversidad del mundo que los rodea. Este proceso amplía su perspectiva sobre las distintas personalidades y formas de ser que encontrarán a lo largo de su vida. En este sentido, el concepto de “sí mismo” adquiere especial relevancia en el contexto educativo, pues es allí donde se consolidan las bases para su construcción.

Al respecto, Tamayo y Pérez (2018) señalan que el conocimiento de sí mismo es un elemento clave en la formación de la personalidad y que este proceso constituye tanto un resultado como un camino guiado por la educación, integrando factores internos y externos. Esto permite afirmar que la identidad no es estática ni puramente individual,

sino que se construye de manera dinámica y continua a través de la interacción con el entorno y con los demás. De manera similar, Millán (2017) destaca que, en una sociedad cambiante y compleja, la identidad debe entenderse como un proceso continuo, crítico y reflexivo, respaldado por estrategias educativas que promueven la autorreflexión y el desarrollo integral del individuo.

Por otra parte, el sí mismo se comprende y construye, en gran medida, a través de narrativas autorreflexivas, donde la narrativa funciona como una herramienta epistemológica esencial. Como plantea Adams (2008), narrarse a uno mismo permite reorganizar y comprender la vida, otorgando sentido a las experiencias. Estas historias personales facilitan que el individuo integre sus vivencias y las transforme en aprendizajes significativos. En el caso de los niños, la literatura infantil constituye un medio poderoso para enfrentar y reflexionar sobre situaciones cotidianas, identificar sus emociones y comprender aspectos que impactan su autoconcepto. De esta manera, la narrativa literaria les permite observarse, fortaleciendo su identidad y su capacidad de reflexión crítica sobre sí mismos.

Al respecto, Vargas (2021) dice que “cada individuo es capaz de construir más de una identidad de sí mismo y estas siempre se presentarán de forma monolítica, pero en diversas situaciones o contextos” (p. 1). La literatura dirigida a los niños funciona como vehículo para explorar esas identidades, ya que, al interactuar con los textos, los niños entran en procesos de autorreflexión. Como señala Martínez (2020), en “las narraciones que componemos sobre nosotros mismos, en que articulamos verbalmente el pensamiento, desarrollamos nuestra subjetividad y concedemos orden y sentido a la experiencia” (p. 3). De esta manera, la lectura y la narración facilitan que los niños se reconozcan, interpreten sus vivencias y construyan significados sobre su propio sí mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito es explorar la construcción del sí mismo que emerge en las narrativas reflexivas de los niños. Para ello, se identificarán los relatos reflexivos generados por los estudiantes a partir de las entrevistas realizadas, posteriormente se describirán los componentes de la literatura infantil presentes en dichos relatos y, por último, se determinarán las formas en que las narrativas reflejan la construcción del sí mismo en las experiencias de los niños.

Por ello, resulta pertinente indagar: ¿Cuál es la construcción del sí mismo que emerge en las narrativas reflexivas de los estudiantes de quinto grado de un colegio, a partir del uso de la lectura de literatura infantil como estrategia pedagógica?

Estudios previos

Para la elaboración de los antecedentes, se realizó una revisión exhaustiva de investigaciones nacionales e internacionales relacionándolas con las narrativas autorreflexivas de niños a partir de la literatura infantil. La revisión bibliográfica se llevó a cabo en diversas bases de datos como Google académico, Scopus, EBSCO, Dialnet, Scielo y Web of Science, entre otras, con el fin de identificar estudios que aportaran al desarrollo conceptual y metodológico del tema. Esta búsqueda permitió establecer un panorama de cómo se ha abordado la participación infantil, las construcciones identitarias y el uso de narrativas en diferentes contextos educativos.

La mayoría de los estudios identificados provienen de contextos internacionales focalizados en países como España, Argentina, EE. UU. y Venezuela, mientras que, en el ámbito nacional, se encontraron investigaciones principalmente desarrolladas en Bogotá, sin que se identifiquen trabajos específicos que aborden las narrativas reflexivas infantiles desde la literatura como categoría central de análisis. Para organizar la información recopilada, se utilizó una matriz de análisis en la que se categorizaron los antecedentes por año, título, autor, tipo de trabajo, biografía, país, base de datos, población, metodología y acercamiento teórico, lo que facilitó una comparación sistemática de los aportes existentes y la identificación de vacíos en el conocimiento.

Nocetti de la Barra et al. (2019) llevaron a cabo, en Chile, el estudio titulado *Narrativas, practicas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación*. Este trabajo se desarrolló bajo un enfoque interpretativo y un diseño de casos múltiples, con el objetivo de comprender cómo los estudiantes de los programas de formación pedagógica reflexionaban y relataban sus experiencias sobre los acontecimientos vividos, y cómo estas narrativas se relacionaban con su quehacer pedagógico y con la formación que estaban cursando. Los resultados evidenciaron que la forma en que los individuos relatan sus experiencias contribuye a construir significados a partir de los hechos; esta práctica estimula la acción reflexiva y transformadora, lo que permite al narrador revivir, reconocerse y enriquecer su práctica docente.

Sabariago et al. (2019) desarrollaron, en España, el estudio *Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas*. El objetivo de esta investigación fue identificar cómo se experimenta la narrativa en los docentes en formación, desde una postura reflexiva, sobre las experiencias que configuran sus vidas. Para ello, se aplicó un cuestionario suministrado a 215 estudiantes, con preguntas centradas en la dimensión narrativa. Entre sus conclusiones, los autores destacan que la

narración y la reflexión favorecen la conexión entre la acción del estudiante y su actitud propositiva frente al aprendizaje, potenciando así su pensamiento crítico y la autorreflexión.

En ambas investigaciones se evidencia que las narrativas de los individuos están estrechamente vinculadas con sus experiencias, las cuales les permiten construirse como personas y reconocerse dentro de un contexto social específico. Asimismo, estas experiencias facilitan la aplicación de lo aprendido en su ejercicio profesional, en este caso en el ámbito pedagógico, integrando saberes, vivencias y reflexiones a la práctica educativa.

Millán (2017), en su estudio *Construcción de la idea de sí mismo y del otro desde el pensamiento integracionista del “yo soy cuerpo”*, evidenció que la sociedad contemporánea demanda una constante construcción de la identidad. Los hallazgos indican que la transformación del sí mismo se orienta hacia la búsqueda de la felicidad y la sabiduría, vinculada a un tipo de poder que no es solo interior, sino que también se refleja en la seguridad del individuo en sus interacciones sociales. Esto sugiere que, al tener claridad sobre quién es y cuáles son sus preferencias, la persona puede armonizar con su propia esencia, estableciendo una relación más auténtica consigo misma y con los demás.

Peñuelas (2020), en su artículo *Los otros significativos en la construcción del sí mismo*, analiza cómo el sí mismo puede conceptualizarse como una metáfora que conecta ficción y realidad de distintas maneras. El artículo examina aspectos como el yo como metáfora, la participación individual y colectiva, el sí mismo reflejado y el papel del juego en la construcción de roles. Como resultado, propone una estrategia didáctica que busca que el individuo, en sus espacios cotidianos, comience a reconocer su identidad y comprenda cómo esta construcción influye en su manera de actuar y en el desarrollo de su vida diaria.

Peñuelas y González (2021), en el artículo “Educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos en la universidad de Zulia”, proponen que el sí mismo puede abordarse desde diferentes ejes; a saber, *el juego* que se da en la escuela, *la incorporación* a nivel escolar, *el papel del docente* y *el cuidado del sí mismo y de los otros* en las diversas situaciones que puedan presentarse. El método utilizado fue el interaccionismo simbólico, en el que se destaca la función de la escuela y los símbolos que en ella se generan. Se encontró que la escuela es uno de los espacios que más influye en la construcción y el reconocimiento del sí mismo, ya que, al encontrar un sistema de agrupación, genera afinidad o rechazo hacia ciertos tipos de conductas que, en un entorno normal, se desarrollarían.

Estos estudios previos invitan a pensar que la literatura infantil no debe utilizarse únicamente por obligación dentro de un plan lector ni como un gusto exclusivo del docente que la imparte. Debe reconocerse como una herramienta mediante la cual el estudiante logra identificar, construir e interpretar parte de su experiencia de manera reflexiva y narrativa, compartiendo la diversidad de textos que pueden presentarse según la ocasión y la finalidad, lo cual contribuye a la construcción del sí mismo.

Metodología

El presente estudio se desarrolla a partir de un acercamiento cualitativo, orientado hacia una recolección cuidadosa de información y su exploración sistemática, generando resultados significativos. Como lo expresan Meruane y Castro (2008), “los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y sus significados” (p. 318). Bajo una perspectiva hermenéutica, que busca fundamentar las prácticas de vida, Ricoeur (2010) afirma que “el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida” (p. 10). Este enfoque permite explicar la condición inicial de los sucesos, comprender las experiencias en su totalidad y, a su vez, generar conciencia sobre el fenómeno que se observa.

Para la investigación, se utilizó la narrativa como estrategia, entendida como la capacidad del individuo para pensarse a sí mismo a través de diversos soportes. Como lo expresa Blumer (1982), “el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos” (p. 3). Por ello, cuando el individuo comienza a relatar sus historias, indiscutiblemente está exponiendo su perspectiva de vida y mostrando cómo esos sucesos constituyen su ser. De esta manera, los relatos imprimen la biografía del narrador, otorgándole una postura desde el yo.

Esta investigación se llevó a cabo en un colegio ubicado en el barrio Boyacá las Brisas, comuna 5 Castilla, en la ciudad de Medellín, Antioquia. La institución limita, en su parte inferior, con la Escuela de Policía Carlos Holguín y, en la parte superior, con barrios vecinos como Téjelo y Santander, entre otros. Para el 2024, la matrícula de la institución asciende a 1 164 estudiantes, de los cuales 578 corresponden a la básica primaria. De este grupo, 78 se encuentran en los grados de quintos, en los cuales se desarrolló la presente investigación.

Para el desarrollo del estudio, se seleccionó inicialmente el grado quinto A de la institución educativa, conformado por 21 niñas y 20 niños. Para la presente investigación, se eligieron cinco estudiantes del grupo de quinto, considerando diferencias en su nivel académico y diversidad en sus espacios de relacionamiento. Por otra parte, se evidenció la necesidad de realizar la entrevista a dos acudientes del mismo grado, con el fin de cotejar sus narraciones con las de los niños. Finalmente, se aplicó el instrumento a la docente a cargo del plan lector de este grado.

Se establecieron los siguientes criterios de selección para los estudiantes: (a) estar matriculados activamente en la institución educativa; (b) pertenecer al grado quinto; (c) contar con el permiso de los padres o acudientes para participar del estudio; (d) firmar el consentimiento/asentimiento para su participación. Por su parte, los criterios para la selección de los docentes fueron (a) ser docente del Área de Humanidades y acompañar académicamente a los estudiantes de quinto grado; (b) manifestar interés en formar parte del estudio.

Para la recolección de información, se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual ofrece mayor flexibilidad, ya que parte de preguntas previamente planteadas que pueden ajustarse según el desarrollo de la conversación. Para la presente investigación, se aplicaron cinco entrevistas a estudiantes, dos a padres de familias y una a la docente a cargo del Área de Lengua Castellana de la institución educativa. La entrevista semiestructurada permite adaptarse a los individuos y ofrece la posibilidad de motivar al interlocutor (Díaz-Bravo et al., 2013). La información recolectada se registró en audios para su posterior transcripción. Una vez completadas las entrevistas, se procedió a su sistematización y organización.

Por otra parte, se aplicaron a los estudiantes dos técnicas cualitativas proyectivas de construcción, mediante las cuales ellos creaban, a partir de sus experiencias, su propio planeta. Según Sneiderman (2011), estas técnicas corresponden a “instrumentos que permiten la exploración de la personalidad” (p. 93), lo que posibilita identificar cómo los estudiantes, según su personalidad y sus contextos, se ubican o se evidencian en sus espacios.

Para llevar a cabo el análisis de la información, inicialmente se elaboró una matriz en la cual se ubicaron los objetivos, las categorías y subcategorías que emergieron del manejo de los datos. Posteriormente, se generó un segundo formato que recopilaba los relatos y narraciones de los participantes. Finalmente, con el propósito de sustentar teóricamente estas narraciones y los análisis realizados, se construyó una tercera matriz

en la que se cotejaron la narración del entrevistado, el análisis del investigador y las categorías analíticas derivadas del referente teórico y que respaldan los argumentos presentados.

Resultados

La construcción del sí mismo está estrechamente vinculada al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y adaptativas, las cuales son promovidas por los entornos en los que el individuo interactúa. Por esta razón, resulta esencial no solo acompañar a los niños en la resolución de los problemas que enfrentan, sino, también, brindarles herramientas que faciliten el fortalecimiento de estas habilidades, permitiéndoles abordar los desafíos de manera autónoma y efectiva. Al respecto el participante n.º 1 señaló:

Soy feliz cuando estoy con mi familia, cuando juego con mis animales o juego fútbol, me hace sentir enojado si mi hermana me molesta o me caigo, entonces me hace sentir enojado y a la misma vez me hace sentir triste.

El relato evidencia cómo las experiencias cotidianas contribuyen a la construcción de las emociones en los niños. Según Goikoetxea et al. (2014, como se cita en Striano, 2012), “la narrativa, como producto de la organización de la experiencia y la producción de significados, privilegia una única posición epistémica: la de quien narra” (p. 99). En este contexto, el relato refleja la felicidad del niño en su entorno familiar, lo que fortalece los vínculos afectivos y genera bienestar. No obstante, también se expresan emociones negativas, como enojo y tristeza, derivadas de situaciones adversas, tales como conflictos con su hermana o lesiones físicas. La capacidad del niño para reconocer y verbalizar estos sentimientos complejos, relacionados con eventos específicos, subraya la influencia del entorno familiar y social en su desarrollo emocional. Además, se resalta la importancia de acompañar al niño en la gestión y comprensión de sus emociones, con el fin de promover un desarrollo emocional saludable.

Conforme a lo señalado, Bisquerra (2005) afirma que “la educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o, dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Es por tanto una educación para la vida” (p. 67). Por esta razón, cuando el individuo identifica las emociones y comprende su impacto, logra transitar por ellas de manera armonizada, lo que constituye una construcción propia de su realidad.

Los espacios en los que los individuos se desarrollan resultan fundamentales para la construcción de sus relaciones. En su trabajo *Los imaginarios de sí mismo en la infancia: una mirada desde la enfermedad crónica* (2019), Rubio y Muñoz destacan que el concepto de sí mismo se ve influenciado por las experiencias vividas durante etapas de desarrollo, así como por la cultura en la que crece el individuo. En este contexto, la literatura infantil cumple un papel crucial, al ofrecer un marco en el cual se desarrollan las historias; en muchos casos, el protagonista se encuentra en un espacio donde se siente seguro. De manera análoga, los niños necesitan disponer de lugares o entornos en los que se sientan protegidos y cómodos, lo cual resulta clave para favorecer su bienestar emocional y social. El participante n.º 2 expresó lo siguiente:

Me gusta estar mucho aquí en el colegio porque comparto con mis amigos, me gusta estar en la cancha porque puedo jugar fútbol y me gusta estar en mi casa con mis padres y mis hermanos. Es muy chévere estar acá en el colegio. Me gusta porque aprendo y estoy con mis amigos.

De lo anterior se puede inferir que el núcleo primario, es decir, la familia, constituye ese espacio seguro en el que los niños encuentran las bases de socialización. Sin embargo, en las narraciones de los estudiantes, recogidas durante las entrevistas, se evidencia que el hogar está siendo desplazado por el colegio, lo que refleja cómo la manera de socializar y convivir ha ido transformándose con el tiempo.

En este sentido, el ámbito escolar puede considerarse un microsistema tan relevante como el familiar. Ambos están organizados de manera particular, y su interacción continua constituye el mesosistema que gira en torno al estudiante (de Tejada, 2008). En este contexto, tanto la familia como la escuela proporcionan referentes esenciales para los niños, quienes los utilizan para determinar cómo actuar ante situaciones específicas o para orientar la elección de una profesión, tomando como modelo los ejemplos de personas que los rodean. Estos referentes no solo transmiten valores y enseñan a manejar las emociones, sino que también contribuyen a la construcción de sus conceptos e ideales.

Peñuelas y González (2021) afirman que el concepto de sí mismo puede abordarse desde diversos ejes, tales como el juego en la escuela, la integración escolar, el papel del docente y el cuidado tanto de sí mismo como de los demás. Estas propuestas destacan que el entorno social y educativo influye directamente en la construcción y el desarrollo del sí mismo en los niños. En relación con esto, la participante n.º 3 expresó: “Quiero ser abogada, no he investigado tanto por ahora, pero me gusta la justicia”.

Cuando el estudiante logra en las interacciones con el entorno cercano identificar signos, símbolos e imágenes, inicia la construcción de conceptos y bases para definir aspectos relevantes de su vida. Como narra la estudiante, estos incluyen los principios que desea tener presentes y cómo estos pueden impactar en su relacionamiento con los demás. Monroy (2014), en su investigación, señala que los niños “mezcla[n] elementos del mundo adulto, como lo es palabras, signos e imágenes, para así crear un producto pensado especialmente para que los niños creen nexos, se vean a sí mismos y se les abra un mundo de posibilidades” (p. 9).

Es necesario reconocer que la mezcla del mundo adulto no constituye una verdad absoluta en la construcción del sí mismo; el individuo, a medida que crece y atraviesa diferentes etapas, va variando y transformándose. Uno de los factores que influye en esta transformación es la relación que se establece entre pares, quienes abren innumerables posibilidades y mundos que se construyen y deconstruyen continuamente. La participante n.º 4 reflexionó acerca de esto y expresó: “No sé profe, porque es que también hay amigos muy malos, yo sé que tengo unas amiguitas muy bonitas”.

Cuando los individuos, en estas interacciones, logran diferenciar lo que consideran, desde su concepto y percepción, como bueno o malo para ellos, se evidencia una interacción con su entorno y con todas las herramientas que este les ha brindado. Bettelheim (1977) sostiene que “para no estar a merced de los caprichos de la vida, uno debe desarrollar los recursos internos, para que las propias emociones, la imaginación y el intelecto se apoyen y enriquezcan mutuamente unos a otros” (p. 7).

Según las narraciones de los estudiantes, se evidencia que están en proceso de crear vínculos seguros con sus entornos, tanto familiares como de amigos, lo cual fortalece sus recursos internos y contribuye a la construcción de sí mismo, así como a la forma en que se narran ante los demás y ante sí mismos. Dentro del desarrollo personal, la creatividad se reconoce como un factor clave para vincular las experiencias ficticias de los libros con la realidad en la que los individuos están inmersos. En este sentido, Leal (2022) sostiene que

la literatura infantil ejerce un papel fundamental en la formación del pensamiento crítico, en la estimulación de la creatividad y en el hábito de la lectura. Es esencial escoger piezas de literatura que se ajusten al nivel de competencia lingüística de los estudiantes. (p. 3)

Esta afirmación evidencia la importancia de la literatura infantil como herramienta que no solo fomenta el pensamiento crítico y la creatividad, sino que también contribuye al desarrollo del hábito lector, aspecto esencial en la formación integral de los niños. En este contexto, la literatura infantil se convierte en un espejo de la realidad, lo que permite a los niños proyectar sus propias experiencias, emociones y pensamientos a través de los personajes y las historias que leen, lo que enriquece su comprensión del mundo que los rodea y favorece la construcción de su identidad. La participante n.º 5 señala que su hijo “es de historias de aventuras. Él tiene mucha imaginación, pero hay cosas como irreales, es decir, él se inventa las historias; la verdad no he podido encontrar un libro que yo diga acá veo a mi hijo”.

Según lo planteado en la narración anterior, se evidencia que la imaginación se nutre de los recursos que el individuo posee, sean estos literarios o de otra índole. Además, resulta fundamental que el niño identifique cuáles rasgos de su personalidad son necesarios para interactuar de manera adecuada y evitar acciones que puedan causar daño. La creatividad, aplicada a la narración, permite al individuo percibirse de diversas formas, integrar conceptos provenientes de otros espacios y proyectarse en distintos ambientes y contextos. En este sentido, Cedeño y Jama (2023) expresan:

La creatividad es uno de los recursos cognitivos más importantes que tiene el ser humano porque le permite explorar su parte interior ayudándolo a desarrollar la intuición, la imaginación, y la percepción, así como en la creación de nuevas ideas o soluciones innovadoras ante cualquier tipo de problema. (p. 74)

Cuando los niños utilizan la creatividad para narrarse, se da paso a la memoria y a la manera en que han interactuado con su entorno, cómo los personajes de referencia han impactado y qué herramientas han adquirido a lo largo de sus vidas. Martínez (2020) sugiere en su investigación que en “las narraciones que componemos sobre nosotros mismos, en que articulamos verbalmente el pensamiento, desarrollamos nuestra subjetividad y concedemos orden y sentido a la experiencia” (p. 3).

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, la narración autorreflexiva no debe desvincularse de la creatividad, las emociones o las sensaciones presentes en los seres humanos. Al conocerse a sí mismos, los niños logran identificarse con personajes y situaciones, así como construir valores y aprendizajes, lo que contribuye a un proceso educativo más integral que considera las dimensiones afectivas y sociales del aprendizaje. El participante n.º 4 manifestó:

Vea, hay dos textos que me parece que a ellos los ha marcado mucho. Carmen dijo que sí, porque son esas primeras vivencias del enamoramiento, de sentir sus emociones, ese los ha marcado mucho. Y el otro, El rojo era el color de mamá, narra una historia donde su protagonista pierde a su madre y como la niña con su padre vuelven a empezar después de vivir eso, es un ejemplo de resiliencia muy grande para ellos.

El participante refuerza el argumento planteado, dando como ejemplo dos textos que han marcado a los niños: *Carmen dijo que sí* (2009) y *Mamá se viste de rojo* (2014) de Meneses. Estos libros destacan por las experiencias que narran; el primero, aborda el enamoramiento durante la adolescencia y su impacto en la vida personal y social, mientras que, el segundo, presenta una situación de duelo que puede modificar la manera en que una familia enfrenta y organiza el resto de su vida.

Si bien los niños no necesariamente vivirán estas dos circunstancias de la forma textual que se plantea en los libros, sí pueden encontrar similitudes en ellas y, posteriormente, a partir de su imaginación y capacidad de adaptación, asumir los retos de diversas maneras. Esto se da porque cuentan con un referente que les permite apoyar sus decisiones o acciones, evocando su memoria y relacionamiento con el entorno.

La lectura se considera una herramienta valiosa para la reflexión emocional y la construcción de la identidad. En este sentido, Socha (2020) reflexiona sobre el gusto por la lectura en los niños, destacando la importancia de tener claridad en la forma en que se desea utilizar la literatura. Así, la literatura ofrece múltiples formas de interpretación, en las que resuenan no solo las enseñanzas y moralejas, sino también los conflictos y la historia de un país. Por lo tanto, es fundamental que la literatura se perciba como un acto de entretenimiento, placer y gusto personal, y no como una imposición externa. Este enfoque promueve una relación auténtica y significativa con la lectura, lo que permite a los niños conectar de manera profunda con los textos que elijan. El participante n.º 5 manifestó:

Hay un dicho que dice no juzgues un libro por su portada, pero yo sé que me gusta la geografía y me gusta el fútbol, pero si el título que tiene el libro o según la lectura es de un tema que no me gusta, sé que no me gusta el libro.

El estudiante, basándose en sus intereses, identifica si una historia posee las características necesarias para resultarle atractiva. A través de esta reflexión, evidencia un conocimiento claro de sus gustos y un interés por buscar lecturas que les generen conexión

emocional o motivación al leerlas. En este sentido, Balça et al. (2020) consideran que “la literatura infantil, al ser una forma de arte y estar vinculada a un aspecto estético, puede contribuir al desarrollo social y emocional de los niños a una edad temprana” (p. 22).

Como se observa en la narración del participante n.º 6, al elegir un libro se impone un estilo o interés personal que contribuye al desarrollo social y emocional del niño. Este proceso resalta cómo las preferencias lectoras de los estudiantes influyen en su crecimiento. Sin embargo, en la realidad escolar se evidencia que son principalmente las maestras quienes seleccionan las lecturas para los niños. En este sentido, se ha generado un distanciamiento entre el hábito lector y la escuela, debido al impacto significativo que las docentes tienen en el fomento de este hábito.

Peñuelas (2020), en su artículo “Los otros significativos en la construcción del sí mismo”, señala que el sí mismo puede entenderse como una metáfora que fusiona la ficción y la realidad de diversas maneras. En el contexto del proceso lector, se considera que la familia es el primer círculo que introduce a los niños en el hábito de la lectura. Sin embargo, lo que realmente ocurre es que es el docente quien acerca a esta a la literatura, lo que demuestra el papel fundamental que juega la escuela en la formación del hábito. Una de las narraciones identificadas ilustra esta dinámica, al expresar cómo la familia también depende de la orientación docente para fomentar el gusto por la lectura. El testimonio de la participante n.º 6 ilustra lo dicho:

En ese sentido, nos enfocamos más digamos en las que le envían del colegio, que yo diga que lo voy a poner a él a leer un libro que no se lo hayan mandado no, porque yo también leo a mí me gusta leer. Entonces, lo que no me queda es tiempo y, a veces, para dedicarme a los libros que quiero leer.

Con respecto a la narración anterior, se evidencia cómo la participante valora la lectura por gusto y según sus propias elecciones; además, señala que las lecturas que realiza son aquellas que la docente envía. Es necesario reconocer que, cuando el proceso lector se desvincula totalmente de la docente, esta deberá buscar formas para que la familia se involucre en los proyectos y se genere una mayor cohesión entre familia, escuela y estudiante. Al respecto, Izquierdo-Rus et al. (2009) señalan que

los maestros deberán asumir la responsabilidad que tienen en estimular la participación de la familia en este proceso, por tanto, deberán ayudarles a comprender cuál es su tarea y cómo realizarla para que sus hijos tengan éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. (p. 207)

Cuando la docente asume el reto de vincular a la familia en el proceso lector, genera estrategias no solo a nivel del aula, sino, también, a nivel institucional, con el fin de tener un mayor impacto en la comunidad educativa. Al desarrollar estos procesos de manera conjunta, se facilita el aprendizaje de los niños, se establece un vínculo más cercano entre la escuela y la familia, y se favorece una relación de confianza entre ambos escenarios. Según lo anterior, la participante n.º 7 señaló:

A mí me parece que eso ha sido una experiencia muy bonita. El plan lector, por lo menos con los niños de cuarto y quinto, ya está implementado. Desde el inicio del año, se les pide los textos que van a leer y ya eso se lleva a un cronograma, se establece un cronograma de lectura previo en la casa de un mes o dos meses, y ya cuando terminamos y presentan el informe dan cuenta de esa lectura, pues ellos se están pidiendo el otro. Ya las familias esperan y ya de hecho a uno le preguntan, profe, ¿cuál libro sigue?, o, ¿cuál libro nos toca?, o, ¿para cuándo están? O sea que el hábito y la cultura con las familias ya se está generado.

Cuando las estrategias planteadas desde la institución generan un vínculo e interés en la familia, se logra observar un adecuado planteamiento de didácticas en las que los padres se sienten parte del proceso académico. Por otra parte, estas estrategias fomentan espacios de conexión e interacción entre la familia y el estudiante, lo que permite retomar esos espacios seguros y de confianza que los niños pueden llegar a necesitar.

Conclusión

Para comprender las narrativas que presentan los niños sobre su sí mismo, es importante evocar las emociones y sentimientos que los atraviesan, ya que estas sensaciones les permiten nombrarse y relacionarse con su entorno. En este mismo sentido, se evidencia que el manejo de las emociones debe incluirse tanto en el ámbito familiar como en el escolar, de manera que los niños aprendan a identificar y gestionar sentimientos como tristeza, ira, enojo, felicidad, entre otros, y a transitarlos de manera adecuada.

Ahora bien, la forma en que los niños se narran resulta casi imperceptible en aquellos que no tienen un hábito lector establecido, ya que les cuesta visualizarse en otros escenarios o ambientes en los que puedan participar activamente. Por el contrario, se observó que los niños que leen con mayor frecuencia logran narrarse de manera abierta, encontrando adjetivos y similitudes tanto en historias propias como en relatos

leídos o contados. Esto evidencia que la lectura abre perspectivas y mundos distintos, permitiendo a los individuos formar conceptos que trasladan la ficción a la realidad, funcionando como un espejo de la vida.

Por último, en las narraciones encontradas se evidencia que la escuela asume actualmente la responsabilidad del hábito lector y de las estrategias que se implementan para acercar a los niños a la literatura, en este caso, infantil. La familia, si bien participa en estas estrategias, ha delegado gran parte de esta responsabilidad como parte del proceso formativo.

Referencias

- Adams, T. E. (2008). Una revisión de la ética narrativa. *Investigación Cualitativa*, 14(2), 175-194. <https://doi.org/10.1177/1077800407304417>
- Balça, Â., Selfa-Sastre, M., & Azevedo, F. (2020). Literatura infantil y emociones: las relaciones madre-hijo. *Tejuelo*, (22), 55-82. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/28667/1/Bal%C3%A7a_Selfa_Azevedo_Tejuelo_2020.pdf
- Bettelheim, B., & Furió, S. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico. *Perspectiva y método*. Hora.
- Cedeño, D., & Jama, V. (2023). La motivación en la lectura para el desarrollo de la creatividad en niños de básica elemental. *Revista Universidad de Guayaquil*, 136(1), 71-80. <https://doi.org/10.53591/rug.v136i1.1902>
- De Tejada Lagonell, M. (2008). La escuela desde una perspectiva ecológica. *Entretemas*, 5(9), 55-72. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/entretemas/article/view/1134/408>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

- Goikoetxea, I. G., & Fernández, N. G. (2014). Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. En I. Mendia, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, & J. Azpiazu (Eds.), *Otras formas de (re)conocer* (pp. 97-110). Hegoa. https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836
- Juliao, C. G. (2021). El relato autobiográfico: narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. *Revista de Filosofía*, 78, 79-95.
- Izquierdo-Rus, T., Sánchez-Martín, M., & López-Sánchez-Casas, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- Leal, M. J. (2022). Inmigración, asimilación y diversidad a través de Islandborn, de Junot Díaz. La literatura infantil en ELE. *Revista Internacional de Humanidades*, 9(2), 1-11. <https://doi.org/10.18848/2474-5022/CGP/v09i02/1-11>
- Martínez, P. (2020). Educación literaria y construcción narrativa de las identidades a través de las literaturas del yo y del otro. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, (38). <https://producciocientifica.uv.es/documentos/5ebf1ef22999524bdf7a0ad7>
- Meneses, G. (2009). *Carmen dijo que sí*. Editorial Loqueleo.
- Meneses, G. (2014). *El rojo era el color de mamá*. Editorial Loqueleo.
- Meruane, P. S., & Castro, M. C. (2008). *Métodos de investigación social*. Ediciones CIESPAL.
- Millán, L. E. (2017). Construcción de la idea de sí mismo y del otro desde el pensamiento integracionista del yo soy cuerpo. *Saber*, 29, 748-756.
- Monroy, M. (2014). El libro-álbum y la noción de la infancia: Una aproximación a procesos de lectura alternos en el niño [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Javeriana].
- Oliveros, V. B. (2019). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revistas de Investigación*, 42(93).
- Peñuelas, S. A. P. (2020). Los otros significativos en la construcción del sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, (4), 152-161.

- Peñuelas, S. A. P., & González, O. U. R. (2021). Educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, (95), 57-69.
- Rubio, A. P., & Muñoz, L. M. (2019). *Los imaginarios de sí mismo en la infancia: una mirada desde la enfermedad crónica*. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2908884/>
- Socha, L. A. (2020). *La literatura infantil colombiana 2015-2018 desde una perspectiva sociocultural*.
- Sneiderman, S. (2011). Consideraciones acerca de la confiabilidad y validez en las técnicas proyectivas. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 15(2), 93-110.
- Tamayo, A. M. T., & Pérez, Y. T. (2018). El conocimiento de sí mismo en estudiantes universitarios: su formación desde el gabinete de orientación. *Opuntia Brava*, 10(1), 25-33.
- Velasco, M. F. (2010). Paulo Freire, Paul Ricoeur y la identidad narrativa. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (123), 117-147.



Parte
dos



Transformación
de contextos
educativos



Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Silva Becerra, F. (2026). La educación secundaria y el sentido epistémico de los campos formativos. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación* (pp. 74-97). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765290.4>

Capítulo 4.

La educación secundaria y el sentido epistémico de los campos formativos¹

Florentino Silva Becerra*

¹ Capítulo de investigación

Texto derivado del proyecto “El sentido epistémico de los campos formativos en la escuela secundaria”, presentado en el Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Fecha de inicio: 1 de enero de 2024. Fecha de finalización: 30 de octubre de 2024.

* Doctor en Educación, profesor investigador titular C, SNII nivel 1, Perfil PRODEP, adscrito al Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: florentino.silva@academicos.udg.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8073-8384>

Introducción

La sociedad del conocimiento insta un impulso para la pedagogía contemporánea generando un marco para su perfeccionamiento a través de su transformación. Se plantea así una pedagogía que construye un conocimiento no fragmentario, proponiendo una comprensión desde los campos formativos y subrayando la necesidad de una integración global del currículo, basada en relaciones interdisciplinarias que se desarrollan en amplios campos del saber. Asimismo, promueve una reflexión de la crítica sobre la realidad que apuesta por su innovación, partiendo de una visión integral y no de manera aislada.

La integración curricular por campos propone una relación articulada entre saberes disciplinares, científicos y conocimientos comunitarios; es decir, promueve un encuentro y diálogo que se opone al esquema tradicional basado en la memorización o la repetición. Este enfoque incorpora una nueva forma de comprensión para responder a las dinámicas que permiten la construcción del conocimiento. De esta manera, se desestructura el paradigma tradicional que sostenía, de forma vertical, la acumulación de una gran cantidad de conocimientos en el intelecto. De ahí la insistencia que tuvo el paradigma de la memorización, bajo la premisa de que solo de esta manera se podía formar a una persona para alcanzar el éxito.

Es importante señalar que, en este marco en el que el conocimiento se desarrolla y se transforma, principalmente a través del uso de la información y del saber humano, la enseñanza basada en la memorización de contenidos —transmitidos mediante la verbalización docente en un espacio rígido y bajo la premisa de un pensamiento único— ha dejado de tener valor como forma metodológica. Este enfoque tuvo un fuerte impulso en la sociedad feudal y, luego, se consolidó durante la formación de la sociedad industrial. Sin embargo, en la actualidad, su predominio comienza a debilitarse ante las transformaciones del contexto social.

Aun así, este modelo resiste al cambio, ya que la educación tradicional, centrada en los contenidos y en la rigidez de las prácticas pedagógicas, continúa predominando en muchas aulas. En este escenario, la pedagogía y la didáctica se transforman para dar paso a nuevas estructuras educativas, en las que la memorización se ve colmada por múltiples medios de acceso a la información. En consecuencia, ya no resulta necesario almacenar o conservar grandes volúmenes de información en la memoria, lo que evidencia el surgimiento de un nuevo paradigma educativo que responde a un contexto social distinto.

Problema de investigación

El planteamiento responde a los proyectos formativos como una estrategia general e integral para lograr las cuatro metas clave que propone la socioformación: formar y consolidar el proyecto ético de vida, fomentar el emprendimiento, desarrollar las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa (SEP, 2022a).

Desde esta perspectiva, el campo formativo consiste en un conjunto articulado de actividades orientadas a resolver uno o varios problemas que se presentan en el contexto. En este sentido, se busca la participación activa en la resolución de problemas y no únicamente la estructuración de conocimientos descontextualizados de la realidad. Por lo tanto, se pretende “la formación de al menos una competencia y logrando un producto concreto” (Tobón, 2013, p. 16).

Pregunta de investigación

Lo anterior permite plantearse los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el sentir de los profesores ante esta nueva forma de comprender la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo articulan los contenidos los docentes de las asignaturas que integran un campo formativo para la construcción epistémica? ¿Cuál es el sentido que se persigue en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para el acercamiento a la realidad? ¿Cómo se integran los procesos de evaluación dentro de una estructura determinada por las relaciones que establecen entre los actores que conforman un campo formativo?

Relevancia y pertinencia del estudio

El planteamiento se centra en los actores involucrados y en las relaciones que establecen entre sí durante el desarrollo de su práctica docente, como implicados en el proceso de generación del sentido del campo formativo en secundaria. Así, se busca un acercamiento a la realidad mediante la articulación de los elementos que constituyen su didáctica epistémica.

Objetivo

El objetivo es analizar la didáctica epistémica que los y las docentes utilizan para dar sentido a la articulación del campo formativo en el acercamiento a la realidad. Esta se entiende como una estructura determinada por los sentidos que se hallan en conexión con los objetos de conocimiento, donde la pluralidad de saberes y conocimientos provenientes de distintas disciplinas permite evitar la fragmentación de la visión de la realidad que da sentido al objeto. Para ello, se emplean observaciones sistemáticas y las entrevistas adaptadas al contexto.

Metodología

Este trabajo se aborda desde un enfoque cualitativo; busca comprender el marco de referencia de quienes actúan, así como describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas desde dentro, enfatizando la subjetividad de los participantes. En este sentido, el diseño del estudio tiende a evolucionar a lo largo del desarrollo del proyecto. Metodológicamente, se busca confirmar las propiedades aplicables al trabajo de investigación a partir de la práctica docente. Su método se integra por estrategias, procedimientos y técnicas que orientan las acciones hacia el propósito de este estudio.

Enfoque

Se trata de la producción de un estudio analítico-descriptivo de las prácticas epistémicas realizadas por los docentes de secundaria, producto de la cultura escolar. En este sentido, la etnografía permite aproximarse a los hechos que se viven y se observan en el aula de clases, en la búsqueda de la realidad que emerge de la interacción entre los distintos elementos que constituyen este estudio. Se trata, por tanto, de una investigación centrada en un grupo de personas en su propio entorno y desarrollada durante un período determinado.

Técnicas de investigación

Se recurre a la observación participante, la cual implica la intervención directa del observador. En palabras de Goetz y LeCompte (1998), esta se refiere a una práctica que consiste en situarse dentro del aula donde se desarrollan las interacciones entre docentes y alumnos, quienes construyen su realidad en relación con la didáctica epistémica. Esto se debe a que la interacción planificada obedece a un objetivo determinado.

En este sentido, tanto la observación participante como la entrevista semiestructurada tienen como propósito generar espacios de libre expresión, a partir de los cuales se recogen creencias, intereses y valores de los participantes, considerados como recursos para la obtención de conocimiento.

Participantes

Los participantes son profesores de escuela secundaria, considerados como sujetos que perciben, comprenden e interpretan la realidad; es decir, se trata de actores que intervienen directa o indirectamente de manera significativa en la toma de decisiones involucradas en los procesos que integran los campos formativos. Su participación permite obtener información relevante de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados.

La selección de los participantes se basa en la participación voluntaria, a solicitud del investigador, la información es la que guía el muestreo. En este sentido, es la información obtenida la que orienta el proceso de muestreo, por lo que puede evolucionar en el propio campo de estudio, con el propósito de cubrir los requerimientos conceptuales del estudio.

Resultados

En este recorrido, centrado en el concepto de campo formativo y articulado por la didáctica epistémica, se busca circunscribir la acción de los participantes a la realidad de una estructura determinada por los sentidos que se hallan en conexión con los objetos de

conocimiento. En este contexto, la pluralidad de saberes y conocimientos provenientes de distintas disciplinas permite integrar una visión más amplia de la realidad mediante observaciones sistemáticas.

El inicio, como parte de la secuencia didáctica, constituye la organización de las actividades de aprendizaje (Díaz, 2013). En este momento, las asignaturas que integran el campo formativo plantean actividades que permiten dar apertura o realizar una recapitulación de la sesión. Cuando el docente da indicaciones, escribe la temática en el pizarrón y establece vínculos con la temática anterior, de acuerdo con el codiseño definido en el proyecto transversal.

De esta manera, se abre un nuevo acceso a la realidad, de donde emerge el significado mediante una aproximación inicial al objeto de conocimiento. Sin embargo, aún no se reconoce plenamente en su discurso que las realidades pueden situarse o describirse para acercarse al sentido del campo formativo. No obstante, este proceso se encuentra en construcción a través de la enunciación docente, que, sin perder el sentido, adapta la información al contexto.

Por lo tanto, la construcción del sentido en un campo formativo se “basa en la relación entre los objetos de conocimiento que lo integran y los sujetos que participan en su acercamiento a través de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2022b, p. 7). De esta manera, se establece la relación con el conocimiento que se desarrolla a continuación.

La relación sujeto-objeto en la construcción de sentido

En esta exposición, el espacio de los objetos de conocimiento y saberes se disponen en campos formativos que entrelazan posiciones disciplinares y que cobran sentido más allá de su significado particular, en la relación que se establece entre ellos. De este modo, corresponde al ser en cuanto es objeto del intelecto (Vargas, 2020).

De esta manera, el objeto de conocimiento se transforma en una parte activa en relación con todo aquello que puede conocerse o que se busca conocer. En esta interacción, el sujeto constituye el *quién*, mientras que el objeto representa el *qué* del conocimiento, ya que, cuando hablamos del mundo, nos referimos a la realidad (Markus, 2017).

El sentido permite al docente guiar didácticamente las actividades de los alumnos. Este se establece cuando los saberes de los estudiantes se entrelazan a través de las actividades propuestas por el docente, permitiendo así encontrar el sentido del conocimiento y, por ende, el sentido dentro del campo formativo.

Puntos de conexión del objeto a través del sentido

La didáctica constituye la vía estructurante para la generación de conexiones entre los contenidos de las asignaturas. En este sentido, un campo formativo, en términos de Bourdieu y Wacquant (2005), es “una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (p. 64).

Estas conexiones dan origen a puntos de articulación que permiten dar paso al *verstehen* (entendimiento) como operación fundamental para la construcción del sentido mediante la acción didáctica. Esto se debe a que la conexión implica construir el “espacio de los puntos de vista” (Bourdieu, 1997, p. 9) y “situarse en el lugar geométrico de las diferentes perspectivas” (Bourdieu, 1997, p. 10).

Desde esta lógica, un campo se fundamenta, según Bourdieu (1997), en forma de *habitus*, entendido como “espíritu” o “sentido” (p. 25). En este marco, el fundamento del campo formativo se encuentra en los puntos de conexión entre saberes, los cuales remiten al bagaje de conocimientos. Estos, a su vez, se sitúan en puntos de articulación que posibilitan la generación de conocimiento mediante situaciones de enseñanza y de aprendizaje, sustentadas en producciones culturales vinculadas con la realidad cotidiana de los estudiantes.

La integración del objeto mediante el sentido

En términos de los campos formativos, integrar se refiere a unir los puntos y conectarlos para darles orientación; es decir, para otorgarles sentido, pues de otro modo “los puntos permanecerían separados” (Leoni et al., 2012, p. 1). Como consecuencia de esta integra-

ción, se estructura una composición de significados que implica reconstruir el todo o completarlo mediante la adición o unión de partes que se encuentran dispersas, a partir de la vinculación entre los diferentes elementos que constituyen un todo.

De esta manera, podemos identificar el todo al reconocer la necesidad de integrar los saberes para acercarnos al entendimiento de lo que nos rodea. Las acciones didácticas tejen la red de esa “la totalidad de factores coexistentes concebidos mutuamente interdependientes” (Lewin, 1946, p. 240). Por ello, el estudiante incorpora un nuevo saber conectado con los conocimientos previos sobre el objeto de conocimiento, lo que permite que este sea “reestructurado en su universo interior y aplicando los saberes integrados a nuevas situaciones concretas” (Rorgiers, 2007, p. 26).

Desde el aprendizaje disciplinar, se fortalece una concepción del conocimiento que promueve una comprensión holística de la realidad y vincula los contenidos curriculares con la vida cotidiana de los estudiantes desde un enfoque de integración (SEP, 2023a, p. 25). De este modo, la integración del currículo contribuye a “una construcción de la realidad en la que niñas, niños, adolescentes y adultos aparecen como sujetos históricos capaces de acercarse al mundo, interpretarlo y contribuir a transformarlo desde diferentes perspectivas” (SEP, 2023b, p. 27).

Interdependencia del objeto a través del sentido y los puntos en común

En este desarrollo de las acciones de enseñanza y aprendizaje participan dos sujetos que se requieren mutuamente; es decir, existe una relación de interdependencia que se manifiesta en un ecosistema de aprendizajes, entendido como el espacio donde se articulan componentes que dan vida al proceso de enseñanza y aprendizaje (Guetl & Chang, 2008). En este espacio de encuentros e interacciones —el qué del proceso— los sujetos, mediados por la didáctica en contexto, se afirman en sus procesos de aprendizaje.

El punto fundamental de la conexión entre contenidos en un campo formativo se realiza a través del manejo de situaciones de enseñanza y de aprendizaje aplicadas a la realidad cotidiana. Estos procesos se desarrollan a partir de la didáctica, ya que es mediante esta que se identifican y sitúan los puntos que deben articularse. En este

sentido, la integración de los puntos en común permite la resignificación y rearticulación de los saberes, lo que posibilita la construcción de un todo a partir de su vinculación. Así, se integran los puntos en común de las asignaturas, constituyendo un todo que busca “traspasar las fronteras de las disciplinas y trazar otras que las integren” (SEP, 2023c, p. 25).

Desde esta perspectiva, los puntos en común entre las asignaturas permiten dar afinidad al trabajo pedagógico y encontrar espacios que posibiliten “entrelazar las fronteras disciplinares y proporcionar a los estudiantes de educación secundaria más y mejores oportunidades para el aprendizaje significativo” (SEP, 2023d, p. 25). Este proceso puede desarrollarse desde el inicio de la clase, ya sea mediante la activación de conocimientos previos a través de la presentación de materiales que despierten el interés de los estudiantes por aprender un determinado contenido. En ambos casos, resulta fundamental vincular los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes, de modo que puedan relacionar la nueva información con sus experiencias significativas.

En este contexto, la intervención docente posibilita los enlaces entre las asignaturas que conforman este campo formativo. La temática que articula dichos enlaces es el espacio geográfico, entendido como un campo de sentido en el que confluyen diversas interacciones orientadas a la construcción del conocimiento. En este campo, asignaturas como formación cívica, geografía e historia participan mediante la conexión entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender. A partir de la geografía, por ejemplo, se avanza hacia la comprensión de los cambios que se manifiestan en el espacio.

El desarrollo o continuación de las actividades

Para establecer las conexiones a partir de los saberes previos, se generan conjunciones con las asignaturas que integran el conocimiento. Estas conexiones, instituidas en el currículo transversal, tienen como hilo conductor la interacción constituida en el diálogo, la integración, la síntesis y el intercambio. De esta manera, el sentido que se persigue evita la fragmentación de las disciplinas, orientándolas hacia la creación de un conocimiento particular más que universal. Este es un proceso en el que las piezas

interactúan como organismos vivos, generando segmentos a través de la didáctica que permite conexiones de sentido entre las partes y amplían la mirada disciplinaria (Van der Linde, 2007).

El espacio geográfico, como eje articulador, unifica la dirección de la diversidad de conocimientos, prácticas y saberes, así como las producciones conceptuales de las áreas de conocimiento que integran el campo formativo, el cual se desarrolla en los procesos de enseñanza a través de la práctica pedagógica (Zapata, 2003). Este espacio se convierte en un sitio orientador para la construcción del sentido, ya que da forma a las interacciones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la articulación de los contenidos, lo que conduce a un conocimiento integral y no fragmentario. En este campo, las asignaturas de formación cívica, geografía e historia desarrollan su participación didáctica de manera articulada.

Por lo tanto, los profesores vinculan el espacio geográfico con puntos de enlace epistémico, como la celebración del Día de Muertos y la construcción del tríptico, que se desarrolla desde la dimensión espacial y temporal de la historia. Esto permite la identificación del sentido mediante los enlaces que conducen a la construcción de la identidad, generando un espacio real donde se depositan los saberes para la integración del todo. Así, en geografía se articula la identificación del sentido, constituyendo “un esfuerzo que nomina, clasifica, distingue, reconoce, interpreta, interpela, crea sentido a las cosas del mundo brindándole al yo un lugar para sí” (Ramírez, 2017, p. 195).

En consecuencia, el sentido se manifiesta por parte de los alumnos, como sujetos de aprendizaje, a través de las interacciones generadas por la didáctica del docente. El desarrollo de la clase implica la búsqueda del sentido mediante la articulación que permite integrar un campo formativo; por ello, el sentido se evidencia en la “descripción de las propiedades que contienen los contenidos de las asignaturas” (Ramírez, 2017, p. 14).

La finalidad subjetiva del sentido se construye en el marco de un objetivo operatorio que busca la integración de las partes para alcanzar la totalidad del cuerpo del sentido, donde se generan las interacciones que permiten la interconexión de los elementos del campo formativo, aunque esta no se presente con una estructura simétrica (Bueno, 1996). Entonces, el sentido se integra en una puesta en acción de una estructura que se constituye como su propio ejercicio; posee un “significado” o un “sentido”, un sentido que tiene un propósito y que se centra en “aquello que se sostiene como pensables a ciertos objetos subjetivos complejos: conductas, teorías, historias” (Albizu, 2005, p. 9).

Por lo tanto, el docente es, ante todo, un profesional encargado de articular el proceso de enseñanza y aprendizaje en situación; un profesional de las interacciones que integran las significaciones compartidas (Paquay et al., 2005). En definitiva, se evidencia una enmarcación del saber pedagógico dentro del eje del aprendizaje y la consecuente configuración del sentido formativo.

La síntesis, el cierre y la evaluación

En este apartado, se presentan las ideas clave, integradas mediante acciones sistematizadas que permiten la retroalimentación de los conocimientos abordados en la etapa anterior. En este espacio, se aclaran dudas y se generalizan los conceptos para la construcción del conocimiento.

El cierre de la clase indica que la evaluación constituye la herramienta para determinar si los estudiantes han alcanzado los propósitos de la clase, es decir, han sido direccionados por el sentido dentro del campo formativo, interacciones que solo adquieren significado dentro de un sistema de relaciones (Bourdieu & Wacquant, 2005).

Este sistema de relaciones permite que, al finalizar el proceso, los aprendizajes se conviertan en conocimientos. En esta fase de cierre, la evaluación, monitorear el proceso y, en el marco del campo formativo, representa a la sociedad como un contexto en el cual los agentes e instituciones se encuentran distribuidos según las posiciones que ocupan en sus espacios, dado que el campo posee una estructura determinada por las relaciones entre los actores involucrados.

De esta manera, el campo reside en un sistema constituido de posiciones sociales, a la vez que constituye un “sistema estructurado de relaciones de fuerzas entre esas posiciones” (Amparán, 1998, p. 182). Esta estructura de relaciones de fuerza permite construir los aprendizajes, dado que en ellos se encuentra el sentido que, desde el inicio de la sesión, se fue tejiendo epistémicamente.

El pensar relacionalmente para la construcción del objeto mediante el sentido

Pensar relacionalmente, según Bourdieu (1994/1997), implica concebir un espacio social de correspondencias de fuerza entre los agentes. En este contexto, los docentes que participan en la constitución del campo formativo están convencidos de que esta es la forma de integrar el conocimiento y, para ello, deben apropiarse de ese capital; por lo tanto, el campo se configura como un sistema de relaciones.

El establecimiento del pensamiento relacional entre los docentes, orientados a la construcción del objeto de estudio, da sentido a su didáctica, que constituye su pensamiento. Pensar relacionalmente entre los docentes para generar interacciones presentes en un campo formativo constituye, sin duda, un aprendizaje: es el surgimiento de un conocimiento resultado de la interacción, en el cual las relaciones se manifiestan a través de variados saberes. Se trata de un conocimiento que integra distintas áreas para crear un proyecto transversal, donde la didáctica del docente se articula y se integra al todo.

Este proceso representa el nacimiento de un paradigma en la enseñanza, que se nutre de las relaciones sostenidas entre profesores, posee una forma en la que se desarrolla y un contenido que otorga sentido a la relación (Simmel, 1939). En este sentido, la didáctica epistémica constituye un pensamiento relacional generado por la interacción dentro de un campo formativo, en el cual se establecen relaciones de fuerza para reconstruir el objeto de conocimiento.

Estas relaciones se mueven en función del capital que define al campo, con el fin de desarrollar estrategias didácticas que permitan la apropiación de dicho capital, teniendo como objetivo la comprensión y la explicación del universo social, considerando las relaciones entre los individuos (Simmel, 1939). De acuerdo con Bourdieu (1997), en su teoría de los campos se construyen situaciones relacionales que, a su vez, dan lugar al proceso de construcción del objeto de estudio.

Un sistema estructurado de posiciones sociales

Las vivencias constituyen un insumo fundamental para acceder a la construcción del conocimiento relacional y al significado que este implica para los profesores. Esto genera que, desde lo colectivo, se conjugue la posibilidad de asumir acciones orientadas a la integración de los conocimientos de un campo formativo, integrándose en fenómenos personales que se manifiestan en los procesos que, desde su origen, configuran el sentido.

Se trata de un significado relacional entre los docentes que estructura las acciones constitutivas de dicho significado, en la búsqueda de una articulación transversal que integra diversas características sociales. No obstante, se reconoce que no todas las relaciones que establecen los docentes en la vida del aula poseen ese carácter, “pues sólo tienen un sentido social aquellas acciones cuyo contexto corresponde a un diseño o a una formulación consciente e intencional” (Weber, 1997).

Las relaciones sistemáticas entre los docentes dan vida a una estructura social; es decir, están vinculados entre sí y comparten una pertenencia determinada que implica “el empleo de un modo de pensamiento relacional en el que las dicotomías como la de sujeto/estructura se disuelven y se les concibe como resultado continuo de las relaciones entre varios elementos” (Bourdieu, 2008, p. 180).

En esta dinámica, las actividades de vinculación ocupan una posición como articuladores del proyecto transversal dentro del proceso de formación, accediendo a una estructura que a la vez es dinámica, cambiante y determinada por los objetivos comunes, así como por la necesidad de alcanzar los saberes necesarios para construir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estas ideas, conectadas entre sí por el colegiado, se integran al campo formativo, unificando el conocimiento sobre las prácticas escolares que contribuyen a asegurar la integración del saber. Esto se logra al analizar, cuestionar, reflexionar y transformar las distintas situaciones y problemas identificados, así como al incorporar otros contenidos no previstos en dichos programas (SEP, 2022c).

Por lo tanto, los acuerdos de organización determinan el papel que desempeñan los miembros del campo formativo en la creación de una estructura social de manera natural. Se trata de una organización estructural, surgida de las prácticas de los grupos organizados y sus relaciones entre sí, que configura la identidad; es decir, constituye una estructura social dentro un sistema global de relaciones vinculadas a miembros de un campo formativo, basada en la existencia de unidad y permanencia de sus elementos.

A partir de la lectura de la realidad y de la contextualización de los contenidos de los programas sintéticos, que incorporan elementos locales considerados necesarios, se desarrolla el codiseño de contenidos y la construcción de estrategias orientadas a la planeación didáctica (SEP, 2022). De esta manera, los docentes encuentran el significado relacional, es decir, un sentido que se vincula directamente con el campo formativo. Se parte de comprender el sentir de los docentes dentro de este paradigma, el cual se incorpora a la didáctica, buscando la comprensión del sentido para establecer la articulación, la conexión y la evaluación como una nueva forma de concebir el aprendizaje, resultado de la transformación de la tarea docente.

Ahora, los docentes tienen el compromiso de hilvanar conjuntamente los contenidos codiseñados con las asignaturas que conforman el campo formativo, partiendo de los saberes previos de los estudiantes para construir nuevos conocimientos, y orientando el proceso didáctico hacia el sentido que ellos le otorgan mediante la evaluación formativa, dentro de una organización determinada por las relaciones que establecen entre sí los actores involucrados.

Por lo tanto, los docentes pueden ver y percibir los efectos de su participación a través de la atención al trabajo pedagógico que, ahora se extiende a otras áreas mediante la planeación transversal, respondiendo a la propuesta de los organismos internacionales, cuyas orientaciones promueven un conocimiento integrado (SEP, 2022d).

El abordaje de los campos formativos permite responder a las dinámicas complejas bajo las cuales se experimenta la realidad, promoviendo una ecología de saberes entre las asignaturas y los conocimientos contextuales: “Un encuentro y diálogo entre conocimientos disciplinares con otro tipo de saberes para sí mismo” (SEP, 2022e).

Esto plantea que la escuela está experimentando una transformación significativa para responder a las dinámicas de construcción del conocimiento, orientadas a preparar a los estudiantes para vivir y actuar en el mundo actual, pero, ¿siempre se ha hablado

de construir el conocimiento en la escuela básica?, ¿qué es lo que se pretende ahora en esta integración curricular que indica que se deben trabajar campos formativos?, entonces, ¿qué es un campo formativo?

En este trabajo, se analiza cómo los docentes emplean la didáctica epistémica para dar sentido a la articulación del campo formativo: cómo realizan la conexión de saberes, qué estrategias utilizan para integrar los contenidos de tres asignaturas de manera coherente y desde qué puntos parten para lograr una integración significativa de los aprendizajes en las disciplinas curriculares.

En este sentido, se adoptó una metodología cualitativa con el propósito de comprender cómo los docentes manifiestan su práctica, respondiendo de manera subjetiva y descriptiva a la relación que establecen en la construcción de los saberes que integran un campo formativo. Este enfoque permite vincular el apartado descriptivo con la información subjetiva sobre el concepto de campo formativo, desde el cual se circunscribe la labor docente: integrar los sentidos que acompañan tanto a los estudiantes como a docentes en la construcción del conocimiento, dentro de un espacio más amplio y conectado con la realidad que los estudiantes viven. Desde esta perspectiva, el campo formativo se concibe como una superficie de sentidos, un lugar donde “aparece” un objeto o concepto como “sentido”, entendido como el modo de darse y concebir una cosa (Alcudia, 2016).

Por ejemplo, “Cristóbal Colón descubrió América” (historia). Cristóbal Colón es un navegante genovés (formación cívica) que llegó a América sin saberlo (geografía). Cada asignatura aporta un sentido diferente sobre el mismo hecho: 3+1 y 2+2, por así decirlo, reflejando un nuevo realismo de la práctica docente. En este contexto, los docentes integran el sentido, entendido como la relación entre un objeto, “algo dado”, y un sujeto, “quién” recibe ese algo. El sentido da cuenta de las propiedades de objeto y del modo en que el sujeto las formula, constituyendo una didáctica epistémica.

En otras palabras, para construir un campo formativo es necesario que exista sentido, lo cual se logra mediante la integración de saberes orientada a la construcción del conocimiento. Este conocimiento se desarrolla en un espacio donde los saberes se articulan de manera coherente. Los sentidos permiten circunscribir la acción de los participantes a la realidad de una estructura determinada, en conexión con los objetos de conocimiento. La pluralidad de saberes y conocimientos de las tres asignaturas integradas permite construir un todo significativo, ofreciendo una visión unificada del conocimiento a partir de un marco contextual.

Este apartado plantea interrogantes: ¿Se ha transformado la didáctica? ¿Por qué ahora hablamos de didáctica epistémica?

En este enfoque, se reconoce al docente como un profesional dotado de experiencia y conocimiento, capaz de explorar diversos caminos que conduzcan a la construcción de aprendizajes significativos. La didáctica epistémica permite problematizar la realidad y diseñar estrategias para su abordaje, incorporando metodologías como el Aprendizaje basado en Proyectos Comunitarios, el Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Servicio (AS).

Sin duda, la didáctica se presenta en un esquema emergente que permite abordar los campos formativos desde su función epistemológica, no solo para transmitir, recrear y asimilar los conocimientos de los implicados, sino también para construir un conocimiento erudito como resultado de dicha interacción (Montoya, 2008, p. 63).

En esta sección se describe la sesión de apertura dentro de su secuencia como parte de la sistematización didáctica en el espacio epistémico, otorgando al docente la libertad de organizar las actividades a partir de los saberes previos de los estudiantes. Estos conocimientos previos se convierten en enlaces fundamentales para estructurar y reestructurar el conocimiento, atribuyéndole significado a las situaciones que se presentan en el aula. Así, los saberes de las tres asignaturas se integran, dando acceso a la realidad conectándose con el sentido del campo formativo, desde la apertura de la sesión, estableciendo relaciones claras con los conocimientos previos.

Esta secuencia establece la relación con el objeto de conocimiento, dando lugar a la articulación de saberes que permite mantener la continuidad del sentido. Dicho sentido se entrelaza con los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales son necesarios para establecer las relaciones entre las asignaturas del campo formativo, las cuales “adquieren su significado dentro de un sistema de relaciones” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 149).

En esta red, que se configura como un punto de conexión entre conocimientos, los diversos puntos de vista dan origen a enlaces donde se manifiesta el sentido del espacio de perspectivas. Los hábitos de pensamiento y aprendizaje se constituyen en el sentido, por lo que, para integrar un campo formativo, resulta esencial la conexión entre saberes, entre asignaturas y entre docentes y estudiantes. De este modo, los fragmentos dispersos se articulan bajo la mirada del docente, vinculando los contenidos curriculares con la vida cotidiana en donde se promueve el aprendizaje significativo.

Bourdieu y Wacquant (2005) señalan que, en un campo, los participantes acuerdan “por el mero hecho de jugar y no por medio de un ‘contrato’” (p. 151), que “el juego merece ser jugado, que vale la pena jugarlo, y esta cohesión es la base misma de su competencia” (p. 151). En el campo formativo, este sentido se manifiesta a través de la cohesión, que constituye el enlace que permite la conexión de sentidos entre saberes y contenidos desde distintas perspectivas. Desde un enfoque analítico, cada campo particular está constituido por una red de “relaciones objetivas entre diferentes posiciones” (p. 150), lo que subraya que el logro de los propósitos educativos depende de la interacción organizada y cohesionada de sus actores.

El campo formativo requiere de la interdependencia como elemento objetivo, ya que es este vínculo el que da sentido y permite construir un espacio de encuentros e interacciones. Pensar en términos de campo implica pensar en relaciones, “relaciones objetivas entre individuos que existen independientemente de la conciencia y los deseos de los individuos” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 96).

Aquel integra todo un contexto y constituye un espacio de desarrollo y acción en la práctica docente, diseñado a partir del proyecto transversal, que establece los vínculos entre asignaturas. Estas acciones, aunque inicialmente inacabadas, cobran vida a través del sentido en el momento en que la práctica hace su ejercicio desde el planeamiento, que es solo un acercamiento para prever su desarrollo.

Los puntos en común entre asignaturas se encuentran en el contexto, los contenidos, los alumnos y la práctica docente; todos ellos constituyen elementos que se integran en el proyecto transversal, desde donde se busca dar sentido al conocimiento. En este sentido, el campo formativo se configura como “un estado de relaciones de fuerza entre los jugadores lo que define la estructura del campo” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 151).

Por lo tanto, la estructura del campo se funda en los puntos en común entre asignaturas, que permiten establecer la articulación y constituyen el sentido de la práctica docente. Esta práctica busca enlazar los elementos constituyentes del conocimiento para integrarlos en un campo formativo, entendiendo que un campo es un espacio en el cual se ejerce un efecto de campo. Tal como señalan Bourdieu & Wacquant (2005), “lo que lo atraviesa no puede ser explicado únicamente mediante las propiedades intrínsecas del objeto en cuestión” (p. 154).

El desarrollo de la clase integrada en un campo consiste en conectar los puntos en común que se encuentran en las asignaturas, generando un diálogo entre docente, alumnos y saberes compartidos. Este proceso permite que el sentido que emerge de dichas interacciones se transforme en conocimiento, entendiendo que un campo formativo es el conjunto de saberes que acercan a la realidad, los cuales constituyen objetos de “sentido formal de individuos determinados en grado suficiente, sobre los que se pueden tener pensamientos capaces de verdad” (Gabriel, 2017, p. 102).

El desarrollo de la clase implica la construcción del sentido y la integración de un campo formativo, que se convierte en un objeto sobre el cual pueden articularse enunciados emergentes de la realidad. Esto se debe a que un objeto en un campo de sentido no es un objeto en general, sino que se encuentra bajo condiciones locales de identidad (García, 2008, p. 83).

Porque estas condiciones de identidad determinan si un elemento existe dentro de una región de interacción, es decir, si algo “es un objeto en un campo dado de sentido” (Alcaraz et al., 2002, p. 120). En el cierre de la clase, se aborda la síntesis, que sirve de puente hacia la evaluación, donde el pensamiento relacional permite construir un campo con densidad del entramado que favorece la autonomía del estudiante. Esto se logra porque el conocimiento no se concibe como un conjunto aislado de saberes, sino como una red interdisciplinaria que nos aproxima a la realidad desde múltiples perspectivas.

Para abordar el pensamiento relacional, se realizaron entrevistas con los docentes, con el objetivo de interpretar los diálogos presentes en la vida escolar, donde la relacionalidad estuviera evidenciada. Este análisis parte de la noción de campo, entendido como “la estenografía conceptual de un modo de construcción del objeto que habrá de regir todas las decisiones prácticas” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 170).

Se trata de un mensaje implícito de la información, un hecho que surge del codiseño de los contenidos, donde estos se estructuran de manera relacional para integrarse al campo formativo mediante las estrategias derivadas del proyecto transversal. La relacionalidad se entiende como un producto del mundo social, por lo que el campo formativo constituye un espacio de relaciones socioeducativas que, a través de la didáctica, se transforma en un mundo que piensa. Al pensar, este mundo incorpora el sentido, de manera que el pensamiento relacional, al interactuar dentro del campo formativo, se convierte en un campo de sentido, un espacio que especula relacionalmente sobre la realidad social, entendida como “una técnica que ‘piensa’ en términos de relaciones” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 64).

En el sistema de relaciones, los docentes también generan un campo de significado, es decir, un espacio de interpretación del mundo social, porque pensar en términos de campo significa “pensar en términos de relaciones” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 64). Así, el campo de significado, al integrarse al campo formativo, despliega una red de relaciones objetivas entre posiciones, las cuales se definen objetivamente tanto por su existencia como por las determinaciones que imponen a sus ocupantes, constituyendo lugares de una estructura potencial o de capital cultural (Bourdieu & Wacquant, 2005).

En esta conformación del despliegue del significado de lo relacional, se observa que lo que es real es, esencialmente, relacional; es decir, para que algo exista como real, se requiere de la relacionalidad, ya que lo que existe en el mundo son relaciones objetivas, “independientemente de la conciencia y la voluntad individuales” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 64). Surge entonces la pregunta: ¿Por qué las relaciones son estas y no otras, y por qué los cambios y transformaciones sociales son el resultado de modificaciones a la manera de “relacionar las relaciones”? Este proceso corresponde al concepto de “relacionamiento de las relaciones” (Donati, 2009, p. 148).

Por ejemplo, los jugadores aceptan, por el mero hecho de participar en el juego y no por medio de un “contrato”, que dicho juego es digno de ser jugado, porque las relaciones establecen un componente de fuerza entre ellos, el cual define la estructura del campo. No podemos imaginar un aula sin docentes, quienes, con la guía de su palabra y pensamiento, movilizan las diferentes formas de capital que poseen, las cuales interactúan “al mismo tiempo que [con el] volumen global de la estructura de su capital” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 65).

Con todo esto, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje es relacional, ya que el sentido de la didáctica epistémica considera la relacionalidad del conocimiento. El saber se concibe como un sistema de relaciones en múltiples sentidos y, desde esta perspectiva, la reflexión sobre los campos formativos permite dilucidar la construcción de los saberes como el posicionamiento del sentido al interior del proceso.

Conclusiones

El campo formativo se construye a partir del sentido que le otorga la didáctica dentro de su ecología de saberes, situándose en una perspectiva de la realidad donde los conocimientos emergen con sentido. Este sentido se configura en la manera de darse y concebir el conocimiento, reflejando las propiedades de los objetos tal como son formuladas por el sujeto.

La función principal de la didáctica epistémica es articular el sentido en la relación entre objeto y sujeto, integrando los saberes en un marco de estructura que diseña su objeto y, en consecuencia, genera un planteamiento teórico en un proceso de reestructuración y reconstrucción para atribuir significado a la realidad, estableciendo los enlaces de los conocimientos.

La articulación de los saberes permite dar continuidad al sentido, estableciendo relaciones que adquieren su significado dentro de un sistema de conexiones entre conocimientos. En este espacio, los fragmentos dispersos se integran en los distintos puntos de vista, y para que realmente tengan sentido, deben vincularse con la vida cotidiana de los estudiantes.

El sentido relacional de los docentes en un campo formativo se asemeja a un juego que merece ser jugado, donde la cohesión constituye la fuerza que impulsa hacia el logro de los propósitos educativos. Este campo se configura por una red de relaciones objetivas entre diferentes posiciones, generando un espacio de encuentros e interacciones. Así, se integra un campo de significados, pues pensar en términos de campo implica considerar las relaciones entre los actores, los puntos en común y el estado de fuerza que define su estructura.

La estructura del campo se fundamenta en los puntos en común, los cuales permiten establecer la articulación de los elementos constituyentes del conocimiento. En este espacio, se ejerce un efecto de campo, entendido como la articulación que atraviesa la interacción de los elementos y que no puede explicarse únicamente por las propiedades intrínsecas de los objetos involucrados.

El campo formativo es el conjunto de saberes que nos acercan a la realidad y que constituyen objetos de sentido formal, determinados por individuos en un grado suficiente para que sobre ellos puedan formularse pensamientos capaces de verdad. Estos

saberes se tejen a través de enunciados que emergen de la realidad, pues un objeto en un campo de sentido no es un objeto en general, sino que se encuentra bajo condiciones locales de identidad.

Aquel es un mundo de relaciones socioeducativas que, a partir de la didáctica, se transforma en un mundo que piensa. Al hacerlo, incorpora el sentido, convirtiéndose en un campo de significado, es decir, en un campo de interpretación del mundo social, pues pensar en términos de campo implica pensar en términos de relaciones.

El aprendizaje tiene un principio relacional, ya que el sentido de la didáctica epistémica en esa construcción considera la relacionalidad del conocimiento, entendiendo el saber como un sistema de relaciones en múltiples niveles. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre los campos formativos permite esclarecer la construcción de los saberes y del posicionamiento del sentido.

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Albizu, E. (2005). "Sentido": Una frontera de la filosofía. *Tópicos*, (13), 5-27. <https://www.topicosdelfilosofia.com.ar/revista/13/>
- Alcaraz, E., Hughes, B., & Gómez, A. (2002). *El español jurídico*. Ariel.
- Alcudia, J. A. N. (2016). En defensa del mundo. Notas críticas a la ontología hiperpluralista de Markus Gabriel. *Análisis. Revista de Investigación Filosófica*, 3(1), 137-147. <https://revistas.um.es/analisis/article/view/279111>
- Amparán, A. C. (1998). La teoría de los campos de Pierre Bourdieu. *Polis*, 1(2), 179-200. <https://www.polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/95>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (H. Levesque Diosn, Trad.). Grijalbo. <https://archive.org/details/bourdieu-p.-respuestas-por-una-antropologia-reflexiva>

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2023). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores. <https://archive.org/details/bourdieu-p.-una-invitation-a-la-sociologia-reflexiva>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (T. Kauf, Trad.). Anagrama. (Obra original publicada en 1994). <https://archive.org/details/bourdieu-pierre.-razones-practicas.-sobre-la-teoria-de-la-accion-ocr-1997>
- Bourdieu, P. (2008). *Cosas dichas* (M. Mizraje, Trad.). Gedisa. <https://dn790007.ca.archive.org/0/items/pdfy-3X6eb3hyseqhMKK3/Cosas-dichas-1987.pdf>
- Bueno, G. (1996). *El sentido de la vida. Seis lecturas de filosofía moral*. Pentalfa Ediciones. <https://fgbueno.es/gbm/gb96sv.htm>
- Díaz, D. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. *Acción Pedagógica*, (10), 64-72. <https://revistas.udo.edu.ve/index.php/accionpedagogica/article/view/2929>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM. <https://www.uv.mx/personal/cdiaz/files/2013/10/Guia-secuencia-didactica.pdf>
- Donati, P. (2006). *Repensar la sociedad*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Gabriel, M. (2017). *Sentido y existencia* (R. Gabas, Trad.). Herder Editorial. <https://www.perlego.com/es/ereader/1583224>
- García, A. P. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de identidad local? *Prisma (Histórica)*, (22), 83-100.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1998). Estrategias de recogida de datos. En *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 124-171). Morata.
- Gütl, C., & Chang, V. (2008). Modelos teóricos basados en ecosistemas para el aprendizaje en entornos del siglo XXI. *Revista Internacional de Tecnologías Emergentes en el Aprendizaje (iJET)*, 3. <https://doi.org/10.3991/ijet.v3s2.789>
- Leoni, L. J., Venville, G., & Wallace, J. (2012). *Conocimiento que cuenta en la comunidad global: explorando las contribuciones del currículo integrado*. Routledge. <https://archive.org/details/knowledgethatcou0000renn/mode/1up>

- Lewin, K. (1946). *Investigación-acción y problemas de las minorías*. Harper & Row.
- Markus, G. (2017). *Por qué el mundo no existe* (M. Madariaga, Trad.). Pasado & Presente. (Obra original publicada en 2015).
- Montoya, H. V. (2008). Los campos formativo, epistemológico e investigativo: elementos que aportan para una ciencia emergente como la didactología. *Poliantea*, 4(6). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/pol/article/view/3537>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. FCE. https://catalogobnmx.iib.unam.mx/discovery/fulldisplay/alma990005671790108686/52BN_INST:52BN_INST
- Ramírez, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216. <https://doi.org/10.29092/uacm.v14i33.596>
- Rorgiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración: Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Integración curricular: reto para la práctica de docentes de secundaria*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Simmel, G. (1939). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Espasa-Calpe. <https://archive.org/details/simmel-georg.-sociologia.-estudios-sobre-las-formas-de-socializacion-epl-fs-1908-2016>
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Instituto CIFE.
- Van der Linde, G. E. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 4(8), 11-12. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/edu/article/view/2410>

- Vargas, J. C. (2020). Sobre la “presencia” del objeto de conocimiento en la teoría de la intencionalidad de Duns Escoto. *Areté*, 32(1), 219-239. <https://doi.org/10.18800/arete.202001.008>
- Weber, M. (1984). *Los tipos de dominación* (Vol. 38, J. Abellán García, Trad.). NoBooks Editorial. (Obra original publicada en 1922). <https://www.pudh.unam.mx/perseo/los-tipos-de-dominacion-por-max-weber/>
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto de saber pedagógico. Su ruta de transformación. *Educación y Pedagogía*, 15(37), 177-184. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/20607>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Córdoba Moreno, C. C., & Gallego Henao, A. M. (2026). Narrativas docentes de resiliencia y compromiso social en el departamento del Chocó, Colombia. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación* (pp. 98-117). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765290.5>



Capítulo 5.

Narrativas docentes de resiliencia y compromiso social en el departamento del Chocó, Colombia¹

Cristian Camilo Córdoba Moreno*

Adriana María Gallego Henao**

¹ Capítulo de investigación

Texto derivado del proyecto de investigación "Narrativas en torno al quehacer del maestro en zonas de conflicto armado: una posibilidad de resignificar la escuela". Maestría en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: agosto 12 del 2024 Terminación: diciembre 9 de 2024.

Los autores declaran el uso de las herramientas de IA, Chat GPT y Chat PDF, con el propósito de asistencia para mejorar en todo el texto, algunas ideas en su coherencia y corrección de estilo.

Se utilizaron dos prompts: "necesito que me ayudes revisando y mejorando en la redacción y coherencia el siguiente texto" y "quiero que me ayudes revisando el estilo del siguiente texto, pero conserva mi narrativa". Las sugerencias de las herramientas se adaptaron; de acuerdo con lo anterior, los autores asumen la responsabilidad por el contenido del escrito.

* Arquitecto y Magíster en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia. Correo electrónico: cristian.cordobamo@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0876-835>

** Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Docencia Investigativa Universitaria y en Gestión Educativa. Docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: adriana.gallegohe@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>

Introducción

Las experiencias de los docentes que enseñan en zonas afectadas por el conflicto armado en Colombia están profundamente marcadas por el miedo, el abandono y la falta de protección estatal. Sin embargo, también revelan un profundo sentido de responsabilidad social y una búsqueda constante de transformación frente a los desafíos que enfrentan sus estudiantes y comunidades.

En este contexto, el docente desempeña un papel fundamental como agente socializador y generador de significado, lo que contribuye al fortalecimiento del tejido social en entornos donde la supervivencia se ve amenazada por la impunidad y el control ejercido por actores armados (Chávez et al., 2016).

El rol del docente, en estos escenarios, trasciende la enseñanza, ya que se convierte en un puente entre la escuela y la comunidad, así como en un pilar de resiliencia frente a la adversidad. No obstante, esta labor también lo expone a riesgos significativos, pues los docentes, a menudo, se ven afectados por acciones bélicas y presiones psicológicas que buscan desintegrar las comunidades. A pesar de ello, su oficio no solo permite resignificar el acto educativo, sino, también, construir apuestas éticas y políticas orientadas a la transformación social.

En el departamento del Chocó, una región profundamente afectada por el conflicto armado, la incidencia de la violencia ha permeado la práctica docente y la vida escolar. Las escuelas en estas zonas no solo actúan como entornos protectores para los estudiantes, sino que también representan herramientas clave para la promoción de la paz y la reconciliación. Sin embargo, los efectos del conflicto trascienden el ambiente educativo, en la medida en que impactan tanto a los estudiantes como a los docentes, quienes enfrentan traumas emocionales y desafíos cotidianos derivados de la violencia (Agudelo et al., 2022).

El presente capítulo busca rescatar las voces y los relatos de los maestros en el Chocó, explorando cómo han transformado su quehacer frente al conflicto armado. Esta reflexión pretende no solo visibilizar su labor, sino, también, comprender cómo, en medio de las dificultades, han logrado encarnar valores como la tolerancia, el respeto y la convivencia pacífica, hasta contribuir a la construcción de comunidades más justas y resilientes. La pregunta central que guía esta investigación es la siguiente: ¿Cómo se comprende el quehacer del maestro, en el departamento del Chocó, a través de los relatos que dan cuenta del conflicto armado?

De la pregunta de investigación se derivó el objetivo general: comprender los sentidos que adquiere el quehacer de los maestros en el departamento del Chocó, a través de las narraciones que dan cuenta del conflicto armado. Para cumplir este propósito, se definieron tres objetivos específicos: (a) describir las percepciones sobre el conflicto armado que ha afectado las prácticas docentes en el departamento de Chocó; (b) reconocer las diversas formas de violencia presentes en el ámbito escolar y familiar que afectan la labor docente; (c) identificar las estrategias empleadas por los docentes para abordar y resolver los conflictos dentro del aula.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un diseño cualitativo, con un enfoque hermenéutico y una estrategia de investigación basada en el estudio de caso. Según lo describe Niño (2011), esta metodología se centra en el análisis de sucesos, acontecimientos o incidentes que involucran a una persona o a un grupo de personas, lo cual permite una comprensión profunda de las experiencias y contextos específicos. Además, como señala Ceballos (2009), “aunque las versiones de los sucesos sean personales, se estima que las construcciones no son completamente ajenas, sino que se parecen, tienen puntos en común” (p. 416), lo que enriquece el análisis al permitir identificar patrones y conexiones compartidas.

El escenario propicio para la investigación fue el departamento del Chocó, ubicado en la costa pacífica de Colombia, el cual se divide en cinco subregiones: el Darién, Atrato, Pacífico Norte, Pacífico sur y San Juan. A lo largo de estas subregiones, más de 8 000 docentes ejercen su profesión, muchos de ellos bajo amenazas de grupos armados, que generan un ambiente hostil en las comunidades donde su presencia es visible. Según Reales (2024), el departamento enfrenta un déficit de más de 500 docentes, problemática que se ha agravado desde 2017. Una de las principales causas de esta situación es el desplazamiento forzado, que afecta a los maestros, junto con el escaso o nulo interés de muchos docentes en prestar sus servicios en zonas afectadas por el conflicto armado. Esta situación se relaciona con los numerosos problemas de convivencia y la baja calidad educativa que caracterizan al departamento.

Para el estudio, se seleccionaron ocho docentes del departamento del Chocó con, al menos, un año de experiencia en la labor docente. Sin embargo, debido a limitaciones de tiempo y conectividad, solo tres de ellos participaron en el estudio. Con respecto a las consideraciones éticas, al inicio del proyecto se socializó el propósito del estudio con

los docentes y se procedió a firmar el consentimiento informado, en el cual se especificó que la información proporcionada por los participantes sería confidencial y utilizada exclusivamente con fines académicos. Asimismo, se aclaró que podían retirarse del estudio en cualquier momento y que sus identidades serían protegidas, manteniendo en confidencialidad los nombres de los participantes y la particularidad de la información suministrada.

Para la recolección de la información, se aplicaron en total tres entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron consideradas una herramienta útil para obtener datos relevantes de los docentes. Asimismo, se administró un test proyectivo a este mismo grupo, cuyo objetivo era evaluar las respuestas de los docentes ante situaciones de frustración y sus tendencias al enfrentar conflictos interpersonales en situaciones cotidianas (Rosenzweig, 1945). La información recopilada se registró en formato de video y audio, debido a que los encuentros se realizaron de manera virtual. Una vez finalizó el proceso de entrevistas y se aplicó el test, se procedió con la transcripción, depuración y sistematización de los datos obtenidos.

Para el análisis de la información, se construyó una matriz categorial que facilitó la organización y clasificación de los datos, partiendo de las categorías principales hacia las subcategorías. Este proceso permitió identificar los temas más recurrentes y relevantes, así como las ideas más reiteradas surgidas a partir de la recolección de la información. A continuación, se realizó el análisis del fenómeno-sujeto, cruzando los objetivos de la investigación con los relatos de los participantes, los antecedentes encontrados y los aportes teóricos revisados en el marco conceptual. Finalmente, con la información organizada y analizada, se procedió a la redacción de los resultados y la discusión.

Resultados y discusión

Docentes en zonas de conflicto armado, reflejo de compromiso social

Aparte de impartir conocimientos básicos, los docentes comprenden su profesión como una oportunidad para acercarse a las realidades complejas de la sociedad. Están preparados para apoyar a sus estudiantes no solo en el aprendizaje académico, sino, también, en su desarrollo personal y emocional, lo que implica un enfoque compren-

sivo y empático frente a las dificultades que puedan enfrentar en contextos afectados por el conflicto armado (Sánchez, 2019). Lo señalado por Sánchez (2019) se refleja en el testimonio del participante n.º 3: “Yo sí siento responsabilidad porque desde el área donde me desempeño siempre hay una búsqueda de mejorar y transformar realidades”.

Las realidades de los estudiantes, asumidas por el docente como una parte fundamental de su responsabilidad, están en constante transformación y se encuentran profundamente influenciadas por el contexto en el que se desarrollan. Reconocer la importancia del trabajo docente en zonas que exigen altos niveles de compromiso profesional constituye una expresión tangible de su sentido de responsabilidad social. A través de esta labor, el docente no solo analiza el impacto del entorno sobre sus estudiantes y la comunidad, sino que también reflexiona sobre los aspectos positivos y negativos de su experiencia. En este proceso, prioriza lo positivo como eje central de su práctica diaria, lo que fortalece su compromiso educativo y social y refuerza su rol como agente de cambio en contextos adversos.

Los docentes entrevistados logran identificar aspectos positivos, incluso en medio del conflicto, lo que evidencia un profundo compromiso con su comunidad y su rol como educadores. A este respecto, el participante n.º 2 expresó: “Puedo aportar mucho en mi institución educativa, intento dejar atrás esos recuerdos y seguir adelante”, haciendo referencia al desplazamiento forzado que él mismo experimentó. Este tipo de reflexiones no solo denotan resiliencia, sino también, la capacidad de transformar el dolor personal en un motor para la construcción de convivencia y la promoción de procesos formativos en contextos marcados por la violencia.

Sin embargo, esta perspectiva positiva no minimiza los riesgos inherentes a su labor. El participante n.º 1 reflexionó:

Da miedo a veces, pero antes del miedo yo creo que el mundo está así, donde uno se esté se escucha guerra, se escucha inseguridad, se escucha diferentes dificultades y el trabajo en el que uno esté van a haber riesgo[s] y siento que es un riesgo que vale la pena.

Estas palabras subrayan una postura proactiva frente a los desafíos, pero también plantean preguntas críticas sobre el costo personal y emocional que los docentes asumen en estos contextos. ¿Cómo se puede apoyar su labor para que el “riesgo que vale la pena” no se convierta en una carga que desmotive o deshumanice?

Además, en los testimonios se aprecian posturas desafiantes frente a los actores armados, las cuales pueden interpretarse como decisiones éticas y políticas orientadas a proteger los valores fundamentales de la labor docente. Por ejemplo, un docente afirma la importancia de mantenerse firme frente a las amenazas, priorizando la educación como herramienta de resistencia. Estas posturas invitan a reflexionar sobre cómo las instituciones educativas y la sociedad en general pueden acompañar a estos docentes, de modo que su compromiso se traduzca en acciones sostenibles y seguras.

Desde esta perspectiva, resulta crucial no solo reconocer el heroísmo cotidiano de los docentes, sino, también, avanzar en propuestas concretas que fortalezcan sus condiciones laborales, su seguridad y su bienestar emocional. De este modo, la educación en contextos de conflicto puede consolidarse como un espacio transformador y resiliente, capaz de trascender la adversidad. “Yo me paraba firme ahí, yo no les tenía miedo, yo les decía que, si me iban a matar que me maten aquí, con todos mis niños, los que tengo aquí” (Participante n.º 1).

Esta situación tuvo lugar en el aula de clase de este docente e ilustra cómo, a pesar de los riesgos, los docentes toman decisiones valientes. Según Chávez et al. (2016), estos docentes buscan una formación que no solo incluya valores, sino, también, motivación para la superación, a pesar de las limitaciones que enfrentan debido a los hechos traumáticos y a la preocupación por su propia seguridad y la de sus familias.

Docente como sujeto de amenazas

En el departamento del Chocó, la vida cotidiana de muchos docentes se ve profundamente alterada por las amenazas que enfrentan en el ejercicio de su labor. Según Espitia (2018), la inseguridad y la desconfianza hacia el entorno modifican sus prácticas diarias y paralizan tanto su accionar social como pedagógico. Los testimonios de los docentes entrevistados describen vivencias que no solo transforman negativamente sus vidas, sino que también afectan su capacidad para cumplir con el propósito de ser agentes de cambio en sus comunidades.

El desplazamiento forzado emerge como una de las afectaciones más significativas. Este fenómeno no solo interrumpe el compromiso de los docentes con la transformación de sus comunidades, sino que también provoca una ruptura emocional al obligarlos a abandonar territorios donde han dejado huella. Como señala Rose (2017), el desplazamiento trae consigo pérdidas físicas y emocionales, lo que obliga a las personas a reconstruir su identidad en contextos ajenos. El participante n.º 2 relató:

Tuve que salir amenazado del departamento del Chocó y empezar de cero, enfrentando todas las dificultades de vivir y adaptarme a otra ciudad, con todos los cambios que eso implica. A pesar de los temores, siento que puedo aportar mucho en mi institución educativa, intento dejar atrás esos recuerdos y seguir adelante.

Este testimonio evidencia la resiliencia de los docentes, quienes, pese al sufrimiento, encuentran sentido y propósito en su labor. Según Ungar (2013), la resiliencia no se limita a una capacidad individual, sino que depende también de la interacción con recursos sociales y de las oportunidades para reconfigurar la vida. Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones, ya que los docentes deben equilibrar el miedo al conflicto con su deseo de contribuir al desarrollo educativo y social. Las amenazas no solo afectan la vida personal de los docentes, sino que también repercuten en su desempeño profesional. El participante n.º 1 destacó:

Sentía mucho temor cuando llegaban los delincuentes y me confrontaban, diciéndome que yo estaba ganando buen dinero. Me amenazaban diciendo que, si no les pagaba cierta cantidad, podría amanecer muerto, que no podía salir a la calle y que, si no les daba lo que pedían, mi vida estaría en peligro.

Estas situaciones generan una constante sensación de inseguridad, obligando a los docentes a implementar estrategias de autoprotección que limitan su capacidad de enseñar con libertad. Como señala Cruz (2019), en estos contextos la práctica educativa se deteriora, al punto de lograr que los docentes adopten posturas rígidas y los estudiantes se convierten en receptores pasivos de conocimientos. Además, las amenazas cambian la percepción del territorio, que deja de ser un espacio de seguridad para convertirse en un escenario adverso.

En algunos casos, los docentes llegan a percibir a ciertos estudiantes como agentes potencialmente amenazantes, lo que refuerza dinámicas de desconfianza en el aula. La participante n.º 3 relató:

Hay rumores, no puedo afirmarlo con certeza, pero sí hay rumores de que eso ocurre. Sin embargo, a uno le toca hacerse de la vista corta y de oído sordo, tratar de ignorarlo y verlo como algo normal para evitar cualquier sospecha o susceptibilidad por parte de los estudiantes. Si trato a un niño de mala manera, esa persona se convierte en un enemigo que me perseguirá toda la vida, y a ellos no les importa la vida del otro.

Estas narrativas exponen la complejidad de enseñar en un entorno donde las amenazas externas moldean las relaciones pedagógicas. Además, la constante tensión emocional afecta profundamente el bienestar de los docentes y su capacidad para desempeñar su labor de manera efectiva. Según Cuervo y Martín (2016), la interconexión entre la vida profesional y personal de los docentes en contextos de violencia puede generar un desgaste emocional significativo, dado que no logran separar su rol como educadores de los riesgos que enfrentan en su vida cotidiana.

Una estrategia comúnmente adoptada por los docentes consiste en limitar su movilidad y participación en actividades sociales para proteger su seguridad. Como expresó la participante n.º 2:

Ya casi no salgo; no voy a Tutunendo ni a Cabio ni a Tadó, que son lugares turísticos, precisamente por el miedo al conflicto armado. En este sentido, uno se siente afectado. Además, para salir con la familia a un parque, aunque muchas personas lo hacen, uno lo piensa dos veces, porque siente que su vida está en peligro.

Estas dinámicas no solo restringen la interacción de los docentes con la comunidad, sino que también limitan su capacidad para generar el cambio social que la educación busca promover. En este contexto, resulta necesario replantear las políticas educativas y de seguridad en zonas de conflicto, con el fin de garantizar que los docentes puedan ejercer su labor en condiciones dignas. Solo mediante un enfoque integral, que combine medidas de protección y apoyo emocional, se podrá fortalecer su resiliencia y maximizar su impacto como agentes de transformación en territorios adversos.

Docente y los efectos psicológicos del conflicto armado

El bienestar emocional de los docentes en zonas de conflicto armado se ha visto profundamente afectado. La impunidad ante los abusos de poder por parte de actores armados no solo impacta su labor pedagógica, sino, también, su salud mental. Los grupos armados convierten en “blancos” de sus acciones bélicas a quienes se atreven a alzar la voz, como los docentes, tal como lo menciona uno de ellos al relatar su experiencia y la vivida por su padre, quien fue vocero de su comunidad: “Mi padre también era vocero, el líder de la comunidad, como decíamos nosotros, los indígenas. Él representaba a nuestra gente y hablaba mucho en su defensa. Sin embargo, su papel como líder no fue bien recibido por grupos armados” (participante n.º 2).

Estas experiencias se ven reflejadas en la presión psicológica que enfrentan los docentes y pueden derivar en una pérdida de esperanza y en la adopción de posturas defensivas como mecanismo de supervivencia, lo que impacta negativamente su capacidad para enseñar y su relación con los estudiantes (Velásquez & García, 2018). Asimismo, se registran comentarios sobre las experiencias negativas que los docentes han vivido a manos de sus agresores, las cuales se reflejan en patrones de conducta presentes en el discurso de los entrevistados, tal como señala el participante n.º 1:

Cuando llegaba a casa me inundaban muchas ideas. Hubo un momento en el que pensé: “No aguanto más, esto es demasiado; me voy a suicidar”. La persecución se vuelve insoportable. Hay tantas cosas que uno vive y prefiero no contar, porque viene del corazón, y al recordar dan miedo, ganas de llorar. Todo lo que uno ha pasado, y lo que sigue pasando en el departamento chocoano indígena.

Pensamientos y narrativas se interiorizan como consecuencia de la violencia a la que están expuestos. Dichos relatos ponen en duda la capacidad de muchos de ellos para manejar sus emociones frente a situaciones frustrantes y resaltan la necesidad de formarse en gestión emocional. Según Suárez (2017), en contextos de conflicto armado, algunos docentes pueden llegar a percibir su situación como insostenible, lo que podría conducir a pensamientos oscuros, incluida la ideación suicida.

Es fundamental entender y humanizar al docente, así como reconocer los problemas y desafíos que el contexto implica. Alzate et al. (2020) resaltan que en la profesión se requiere manejo adecuado de las emociones ante cualquier situación compleja que pueda presentarse. La capacidad de los docentes para gestionar sus propias emociones es fundamental, dado que su bienestar emocional impacta directamente en el ambiente de aprendizaje y en la dinámica del aula.

Autores como Suárez (2017) y Alzate et al. (2020) coinciden en sus conclusiones sobre cómo afrontar las emociones vividas por los docentes en zonas de conflicto armado, destacando que una de las principales recomendaciones es, precisamente, narrar su experiencia docente. Ambos sostienen que, al narrar sus vivencias, los docentes se convierten en una herramienta valiosa para el manejo de las emociones.

La narración de experiencias permite a los docentes reflexionar sobre sus vivencias, emociones y desafíos en el aula, lo que contribuye a una mejor comprensión de sí mismos y de su práctica educativa. Según Suárez (2017), estos procesos de narración

pueden ayudar a los docentes a distanciarse de sus vivencias inmediatas y reflexionar sobre ellas; de esta manera, la narrativa docente se convierte en un mecanismo útil para la comprensión de las emociones en el ambiente educativo.

Vínculos entre escuela, familia y comunidad: retos y oportunidades en contextos de violencia

En la escuela existe una relación fundamental que debe fortalecerse constantemente, en especial, en contextos marcados por el conflicto armado. La interacción entre estudiantes, familias y escuelas debe convertirse en un pilar de resistencia frente a entornos hostiles que afectan a quienes enfrentan desafíos diarios.

Según Ramírez y Londoño (2020), el análisis sobre el conflicto armado en Tumaco destaca el papel central de la familia en la vida de los niños. En algunas comunidades, los padres fomentan que sus hijos trabajen en actividades como la cosecha de coca, lo cual afecta negativamente su asistencia y rendimiento escolar. Esta situación surge de la falta de oportunidades laborales y de las difíciles condiciones sociales del territorio. Estas dinámicas no solo impactan la educación, sino que también alimentan el conflicto armado, lo que genera un círculo vicioso que perjudica a las nuevas generaciones.

Al respecto, López et al. (2021) señalan que, aunque la presencia de los padres en la vida escolar es deseable, en ocasiones puede incrementar la violencia hacia los docentes. Esto se debe a factores como las expectativas, la falta de comunicación, los conflictos de intereses, los modelos de comportamiento, el estrés externo y el desconocimiento del rol docente. Como resultado, los docentes enfrentan agresiones verbales y físicas tanto por parte de los padres como de los estudiantes. Este ambiente laboral hostil impacta profundamente el desempeño docente y dificulta la creación de espacios educativos seguros.

Los docentes entrevistados compartieron experiencias que reflejan estas problemáticas. El participante n.º 1 relató:

En mi último año de trabajo, me sentí victimizado por las críticas constantes de los padres. En una ocasión, intentaron golpearme por detrás con palos mientras hablaba con los niños. Más tarde, vinieron a mi casa a insultarme. Esto sucedió porque era estricto con los estudiantes de 14 a 15 años.

Estos testimonios revelan que, además de la violencia en el aula, los docentes enfrentan agresiones directas por parte de las familias. Ante esta situación, López et al. (2021) recomiendan estrategias de prevención y manejo de conflictos, así como la creación de espacios de diálogo y colaboración entre padres y docentes.

Ante las agresiones de algunos padres, el participante n.º 1 buscó formas creativas de acercarse a ellos y mencionó:

Reunía a los padres de mis estudiantes y les daba algunas recomendaciones sobre cómo resolver problemas. En nuestra cultura indígena, tenemos una bebida tradicional llamada chica, hecha de maíz, que [se] utilizaba como símbolo de unión. Mientras compartíamos la bebida, hablábamos de las dificultades de los niños y buscábamos soluciones juntos.

Este enfoque, basado en la cultura local, permitió al docente construir puentes de comunicación y fomentar una colaboración significativa con las familias. Según Herrera (2010), la cultura puede actuar como un puente entre padres y escuelas, lo que facilita el diálogo y la construcción de relaciones positivas. Al integrar aspectos culturales, como las tradiciones, costumbres y valores de las familias, las escuelas pueden crear un ambiente más inclusivo y cercano. Esta conexión cultural permite que los padres se sientan más representados y comprendidos, lo que fomenta una mayor disposición a involucrarse en la educación de sus hijos.

Otro aspecto identificado en las entrevistas es la falta de preparación de las escuelas para enfrentar la violencia y el conflicto armado, tanto dentro como fuera del aula. El participante n.º 2 señaló: “En los últimos años, hemos evidenciado bullying y extorsión entre estudiantes, incluso niños de 11 años extorsionando a otros. En algunos casos, tuvimos que recurrir a la fiscalía para desacralizarlos”.

Estas problemáticas, a menudo, tienen su origen en las dinámicas familiares conflictivas, como la violencia doméstica o el escaso involucramiento de los padres en la vida de sus hijos, debido a extensas jornadas laborales. A este respecto, el participante n.º 2 refirió: “Muchos padres trabajan hasta 12 horas al día y no pueden estar pendientes de sus hijos, lo que nos ha llevado a implementar estrategias como el aprovechamiento del tiempo libre”.

La violencia social y familiar se refleja en las prácticas cotidianas de los estudiantes, reproduciendo ciclos de conflicto en el aula. Esto plantea un desafío adicional para los docentes, quienes deben actuar como mediadores y promotores de un ambiente

seguro (Cuervo & Martín, 2016). Sin embargo, la intención del docente no es suficiente. Las escuelas deben ser vistas no solo como espacios de enseñanza, sino, también, como entornos para la resolución de conflictos y la creación de vínculos significativos entre la familia y la comunidad educativa.

Quehacer docente ante las violencias en el aula de clase

En el análisis realizado de los testimonios de los docentes, se evidencia cómo las relaciones dentro de la escuela están marcadas por diferentes tipos de violencia. Estas violencias, originadas en las vivencias fuera del aula, se reflejan en el comportamiento de los estudiantes, lo que genera dinámicas complejas que los docentes deben gestionar. El participante n.º 2 dio cuenta de esta realidad de la siguiente manera:

En muchas ocasiones, he visto casos en los que los estudiantes llegaban al aula tristes y nunca querían comentar la razón. Sin embargo, después de una visita domiciliaria y una consulta descubrimos que, en el núcleo familiar de ese niño, sus padres constantemente tenían conflictos, se agredían verbalmente y físicamente, y el niño era testigo de eso. Lo que sucedía es que él replicaba esas conductas con sus compañeritas en el aula. Un día, al preguntarle por qué lo hacía, el niño respondió: “Yo le pego porque soy hombre y ella no se puede defender”.

De acuerdo con lo expuesto, Ramírez y Londoño (2020) explican que, como la escuela es un reflejo de la realidad social y familiar, se convierte en un espacio donde estas violencias se manifiestan y requieren atención y apoyo por parte de los docentes y de la comunidad activa. Es inevitable que el aula de clase no se convierta en un ambiente hostil cuando el contexto social de la comunidad esté marcado por el conflicto armado.

La escuela invita a los docentes a acercarse a sus estudiantes, lo que permite que su voz sea escuchada y contribuye a la resolución de problemas. Esta mediación se evidencia en el testimonio del participante n.º 2, quien refiere lo siguiente:

La verdad, no doy mucha cabida a esos problemas, trato siempre de ser mediador porque sé que la adolescencia es una etapa de transición, un momento de cambios hormonales en los que los estudiantes deben aprender a manejar sus emociones. A veces subo el tono, pero también utilizo palabras suaves para mejorar la situación en el aula. He

tenido momentos en los que algún estudiante me desafía, como dicen, pero trato de apagar esa actitud. Lo abrazo, le pregunto qué pasa y le hago entender que estoy ahí para que él aprenda. Ahí, bajo un poco el tono y continuamos.

El testimonio evidencia una estrategia docente centrada en la mediación y la empatía para manejar conflictos en el aula, especialmente con adolescentes, la cual se concibe como una etapa de transición emocional y hormonal. Cabe resaltar que el docente combina autoridad inicial con un enfoque conciliador, utilizando el lenguaje corporal y verbal para conectar con el estudiante, desactivar actitudes desafiantes y transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje y fortalecimiento del vínculo.

Esta práctica resalta la importancia de las competencias socioemocionales en la labor docente y su impacto en la convivencia escolar, al subrayar la necesidad de incluir formación específica en este ámbito. Al mismo tiempo, pone de relieve el valor de construir relaciones basadas en el respeto y la confianza, lo que no solo mejora el ambiente en el aula, sino que también fomenta en los estudiantes comportamientos más asertivos y reflexivos frente a las tensiones. Al respecto, Barragán (2015) resalta que los docentes, como agentes de cambio, tienen la responsabilidad de crear un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje. No obstante, los docentes también enfrentan situaciones que superan sus habilidades. Como relata el participante n.º 3:

Recuerdo que en alguna discusión con un padre de familia no supe cómo reaccionar. Pensé: “Dios, ¿Qué hago?, me quito, me meto en el medio”. Decidí tomar apuntes de lo sucedido y pasarle el reporte a quien, en ese entonces, era mi orientadora académica, y ya ella sí reportó la situación donde debía hacerlo.

Esto resalta la importancia de reconocer los límites personales y de buscar apoyo dentro de la comunidad escolar para enfrentar problemáticas complejas. Según Monroy et al. (2021), las experiencias vividas por los docentes permiten adaptarse a contextos difíciles mediante la sistematización de relatos, testimonios y la pedagogía de la memoria, lo que fortalece sus capacidades para resolver futuros problemas en el aula.

Ante las violencias en el aula, el docente debe considerar su narrativa como un recurso clave en su propia formación. Estas narrativas no solo enriquecen los procesos de resolución de problemas, sino que también reflejan momentos de aprendizaje y de frustración. Al respecto, el participante n.º 3 detalla cómo se gestionan, en su institución, los conflictos complejos:

En primera instancia, tratamos de resolver el conflicto. Si no se puede, pues vamos donde las orientadoras escolares, ya pedimos la intervención de ellas; luego, se citan a los padres de familia y ya si el tema escala, pues se remite el caso a convivencia escolar. Y en su efecto pues pedimos el apoyo de ellos, ya si el tema pasa a complicaciones mayores se remite a casa de familia. Ahí es donde de pronto nosotros como docentes u orientadores tratamos de hacer los primeros acercamientos, el tema de visitas domiciliarias, buscar la familia inmediata del menor en caso de que sea necesario y en su efecto, pues ya empezamos un tema pedagógico con la familia.

El relato resalta la importancia de la gestión de conflictos escolares, en tanto son los docentes y orientadores quienes deben iniciar la resolución a través de la mediación, escalando el caso hacia los padres de familia y, si es necesario, activando la ruta de la convivencia escolar. Esta estrategia refleja el compromiso docente con el bienestar integral del estudiante, al reconocer la influencia del contexto familiar en el comportamiento escolar. Según Pianta (2013), la calidad de las relaciones entre los docentes y las familias es clave para el desarrollo social y emocional de los estudiantes, lo que resalta la importancia de trabajar de manera conjunta y preventiva. No obstante, este enfoque también evidencia limitaciones del sistema educativo, al subrayar la necesidad de fortalecer los recursos y la formación docente en la gestión de conflictos, así como la colaboración con las familias, para intervenir de manera más eficaz antes de recurrir a instancias externas.

El docente y su formación

Para desarrollar estrategias efectivas en el aula, los docentes necesitan pasar por procesos de concientización y formación que les permitan reflexionar sobre lo que es más adecuado para el proceso educativo. Estos momentos de reflexión ayudan a los educadores a encontrar un nuevo significado en su práctica diaria, constituyendo un proceso continuo de autorreflexión. Este ejercicio no solo enriquece su labor pedagógica, sino que también fortalece su identidad profesional al articular sus experiencias y narrativas personales (Suárez et al., 2018).

Una demostración de esta reflexión individual la proporcionó el participante n.º 2:

A veces me siento inseguro acerca de las decisiones que tomo; sin embargo, hay que avanzar, sea cual sea la elección. Me pregunto constantemente si la clase que doy logra impactar, si genera interés. Reflexiono sobre esto todo el tiempo, pero sigo adelante e intento innovar porque el mundo cambia rápidamente. Siento que los modelos pedagógicos

gicos actuales ya no son adecuados y creo que deberíamos cambiar la forma de conectar a los niños con la academia. Sin embargo, no puedo cuestionar completamente a quienes llevan años implementándolos porque, en algunos años, tal vez yo también enfrente críticas por estos cambios tan rápidos.

Además, los docentes adaptan sus estrategias pedagógicas a partir de sus experiencias y creencias personales. Según González (2019), la experiencia educativa vivida y las vivencias de los docentes configuran un espacio psicoafectivo y cognoscitivo que impacta en su práctica (auto)formativa. Esto significa que sus experiencias previas, así como sus creencias sobre la educación, influyen en cómo perciben su rol y cómo interactúan con los estudiantes, tal como lo menciona el participante n.º 2:

Soy cristiano practicante y aplico ciertos valores en mi enseñanza, no de forma explícita o religiosa, porque eso no sería práctico. Más bien, uso mis principios como una base para conectar con los estudiantes de una manera sutil. No se trata de replicar teorías de expertos, sino de aplicar lo que aprendo de mis valores en la vida diaria.

Estas experiencias contribuyen a construir un saber pedagógico único que combina la práctica y la teoría, muchas veces silenciado por los discursos dominantes en la educación (Suárez, 2017). Además, como señalan Herrera et al. (2022), las experiencias de los docentes en su infancia con sus propios educadores y padres influyen significativamente en su desempeño y vocación. Esto lo demuestra el testimonio del participante n.º 1: “Desde pequeño admiraba a una profesora que nos enseñaba con mucho cariño. Ella nos apoyó en momentos difíciles y soñaba con ser como ella. Hoy, sigo inspirado por su ejemplo, educando con dedicación a los niños”.

La conexión entre la labor docente y la comunidad es esencial, especialmente en zonas afectadas por el conflicto armado, ya que permite reconocer y visibilizar a las víctimas, así como para fomentar la participación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos (Osorio, 2016). En muchos casos, los docentes actúan como mediadores y líderes comunitarios. El participante n.º 1 lo evidencia al mencionar su labor como traductor para una entidad nacional con la que debía comunicarse su comunidad: “Me pedían ser el traductor porque hablo tanto mi lengua indígena como el español. Este rol me permitió servir como un puente entre mi comunidad y otras instituciones”.

Esta interacción evidencia que los docentes no limitan su labor al aula, sino que se convierten en referentes para sus comunidades. Como líderes, desarrollan estrategias para afrontar los retos de su contexto, aprovechando tanto su experiencia profesional

como personal. Massé y Juárez (2015) destacan la relevancia de un liderazgo crítico y reflexivo en la resignificación de la práctica educativa, aspecto que se refleja también en los testimonios de los docentes entrevistados. El participante n.º 3 comentó:

Desde joven fui muy activo en procesos de liderazgo juvenil. A través de foros y proyectos, comencé a formar a otros jóvenes. Durante mis prácticas como docente, noté buenos resultados en mis estudiantes, lo que fortaleció mi interés en la docencia. Hoy veo mi profesión como un vehículo para guiar a las nuevas generaciones en contextos complejos.

La formación docente en zonas de conflicto armado debe ser adaptativa y contextualizada, atendiendo a los desafíos específicos de cada entorno (Agudelo et al., 2022). Esto se refleja en iniciativas que articulan el aprendizaje académico con la realidad social, como lo explica el participante n.º 2:

Nuestro objetivo es llevar el aprendizaje fuera del aula y conectarlo con la comunidad. Por ejemplo, en el proyecto sobre el cuidado del río Atrato, involucramos a los niños en actividades que promueven la conciencia ambiental. También tenemos un proyecto llamado “Hagamos feliz a un emprendedor”, donde los estudiantes visitan a pequeños comerciantes locales y compran sus productos. Esto les permite comprender el esfuerzo detrás del emprendimiento y lo ven como una alternativa viable para su futuro.

Este enfoque demuestra cómo los docentes pueden transformar la educación en un motor de cambio social, desarrollando estrategias inclusivas que respondan a los desafíos cotidianos de sus comunidades.

Conclusiones

Los testimonios recopilados en este estudio evidencian la complejidad y los desafíos inherentes al ejercicio docente en el departamento del Chocó, una región profundamente marcada por el conflicto armado. La labor de los docentes trasciende la enseñanza tradicional, convirtiéndose en un eje transformador que abarca dimensiones emocionales, sociales y comunitarias. Sin embargo, este rol se ve condicionado por amenazas constantes, el desplazamiento forzado y violencia, factores que inciden tanto en sus prácticas pedagógicas como su vida personal y emocional.

En este contexto adverso, los docentes han demostrado una notable capacidad para implementar estrategias de resiliencia que les permiten sostener su labor educativa, incluso en condiciones extremas. Estas estrategias reflejan su compromiso con el bienestar y desarrollo de sus estudiantes, así como con la cohesión social de sus comunidades. No obstante, esta resiliencia no debe considerar una exigencia naturalizada, sino un punto de partida para que las instituciones educativas y gubernamentales garanticen la seguridad, el apoyo emocional y las condiciones necesarias para el ejercicio docente.

Los impactos emocionales derivados de la violencia no solo afectan la salud mental de los educadores, sino que también condicionan las relaciones en el aula. La reproducción de dinámicas familiares conflictivas en el comportamiento de los estudiantes se suma a los retos cotidianos, obligando a los docentes a asumir roles de mediadores y guías emocionales, a menudo sin el respaldo formativo o institucional necesario. A pesar de estas dificultades, los maestros mantienen una perspectiva de compromiso y propósito que les permite encontrar sentido en su labor, evidenciando un profundo entendimiento de la realidad que enfrentan en sus comunidades.

El fortalecimiento de las relaciones entre escuela, familia y comunidad se revela como un factor clave para enfrentar los desafíos en contextos de conflicto. Aunque algunos docentes enfrentan agresiones o la falta de colaboración por parte de las familias, otros han logrado construir vínculos significativos mediante estrategias culturales y pedagógicas adaptadas a las realidades locales. Esto subraya la importancia de diseñar programas educativos que fomenten la participación activa y la cooperación entre todos los actores implicados, reconociendo que la educación puede convertirse en un puente hacia la reconciliación.

Los docentes del Chocó no solo son transmisores de conocimiento, sino también líderes comunitarios que actúan como mediadores entre sus comunidades y las instituciones externas. Este liderazgo se traduce en la implementación de iniciativas que articulan el aprendizaje académico con las realidades sociales, convirtiendo la educación en una herramienta para la transformación social. No obstante, este potencial transformador requiere el respaldo de políticas públicas inclusivas que garanticen no solo la protección de los docentes, sino también su desarrollo profesional continuo y su bienestar emocional.

En síntesis, los testimonios de los docentes evidencian el poder de la educación como herramienta de transformación social en contextos de adversidad. Aunque profundamente afectada por las dinámicas de violencia, la escuela sigue siendo un espacio fundamental para la promoción de valores como la tolerancia, el respeto y la

convivencia pacífica. Reconocer y fortalecer este potencial transformador requiere un compromiso conjunto entre las instituciones educativas, las comunidades y el Estado, garantizando que la labor docente no solo constituya un acto de resistencia, sino también una vía efectiva para construir una sociedad más justa y resiliente.

Referencias

- Agudelo, J. F., Clavijo, S. J., & Vanegas, M. (2022). Cultura escolar en zonas de conflicto armado: del ámbito individual al ámbito colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-12.
- Alzate, G. P., Bedoyas, M. M., Fajardo, A. M., Hoyos, A. P., & Ocampo, E. (2020) Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Eleuthera*, 22(2), 246-265.
- Barragán, D. F. (2015). *El saber práctico, phrónesis: hermenéutica del quehacer del docente*. Universidad de la Salle. <https://doi.org/10.19052/9789588844749>
- Chaves, J. M., Ortiz, G., & Martínez, M. F. (2016). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano. *Plumilla Educativa*, 18(2), 163-188.
- Cruz, E. (2019). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
- Cuervo, E., & San Martín, A. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. *Revista Ibero Americana de Educación*, 72(1), 131-153. <https://rieoei.org/RIE/article/view/33>
- Espitia, K. J. (2018). *Miedos que enmudecen y empoderan. Narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el departamento del Chocó* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio UDIDISTRITAL. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/49f42048-4b9b-4dc3-8d3a-448f66a5012e/content>
- González, O. E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1).

- Herrera, A., Huairé, E. I., & Maquina, R. (2022). Relación de las experiencias afectivas durante la infancia con el bienestar profesional del docente. *Revista de Filosofía*, 39(100), 292-305. <https://www.aacademica.org/roman.marquina.lujan/17.pdf>
- Herrera, D. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 52(153), 247-274.
- López, B. E., & Echeverri, J. C. (2021). *Narrativas acerca de la práctica docente. Encuentros y desencuentros con la educación en línea en tiempos de pandemia*. Editorial UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/9478>
- Massé, C. E., & Juárez, R. (2015). Hacia una resignificación teórica crítica de la práctica educativa. *Revista de Antropología Experimental*, (15), 201-212. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2636>
- Monroy, J. A., Pineda, J. M., Betancour, H., & Olivera, D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, 19(2), 74-90. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2707>
- Niño, V. M. (2011). *Metodología de la investigación diseño y ejecución*. Ediciones de la U. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/Nino-Rojas-Victor-Miguel_Metodologia-de-la-Investigacion_Disenio-y-ejecucion_2011.pdf
- Osorio, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, (26), 179-191.
- Pianta, R. C. (2013). Classroom interactions and the role of teacher-student relationships in the school success of children [Interacciones en el aula y el papel de las relaciones docente-estudiante en el éxito escolar de los niños]. En L. M. M. (Ed.), *Handbook of research on school violence and safety* (pp. 249-263). Taylor & Francis.
- Ramírez, S. R., & Londoño, S. L. (2020). La escuela y el niño como víctima del conflicto armado en Tumaco, Colombia. *Jangwa Pana*, 19(2), 1657-4923. <https://umapp002.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/article/view/3610>
- Sánchez, M. (2019). Ser docente: Inspiración, pasión y perseverancia. *Revista Digital Universitaria*, 20(6).

- Suarez, D. H. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en las escuelas. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53574191/3_Suarez__Documentacion_narrativa-libre.pdf?1497845232=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDocentes_Relatos_de_Experiencia_y_Sabere.pdf&Expire
- Suarez, D. H. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193-209. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500>
- Suarez, D. H., & Metzdorf, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(8), 527–543.
- Reales, Y. P. (6 de abril de 2024). *La crisis educativa en el Chocó: 500 vacantes de docentes sin cubrir*. <https://consonante.org/noticia/la-crisis-educativa-en-el-choco-500-vacantes-de-docentes-sin-cubrir/>
- Rose, G. (2017). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4.ª ed.) [Metodologías visuales: una introducción a la investigación con materiales visuales]. Sage Publications.
- Rosenzweig, S. (1945). The picture-association method and its application in a study of reactions to frustration. *Journal of Personality*, 14(1), 3–23.
- Ungar, M. (2013). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* [La ecología social de la resiliencia: un manual de teoría y práctica]. Springer Science & Business Media.
- Velázquez, J. J., & García, L. C. (2018). *Conflicto armado y educación: mirada prospectiva de la enseñanza de historia de Colombia*. Universidad de la Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/ed8dfba4-ad8e-4adb-b9d3-b97901d1f2af>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Restrepo Aguirre, J. C., & Arroyave Taborda, L. M. (2026). Estrategias pedagógicas para la prevención de conductas delictivas en adolescentes. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación* (pp. 118-134). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765290.6>



Capítulo 6.

Estrategias pedagógicas para la prevención de conductas delictivas en adolescentes¹

Juan Camilo Restrepo Aguirre*

Leisy Magdali Arroyave Taborda**

¹ Capítulo de investigación

Texto derivado del proyecto: "Estrategias de prevención de conductas delictivas en el ámbito escolar desde la perspectiva de las microcomunidades", presentado en la Maestría en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó. Fecha de inicio: junio de 2022. Fecha de terminación: junio de 2024.

* Magíster en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Licenciado en Filosofía. Correo electrónico: juan.restrepoag@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9412-0351>

** Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Magíster en Adicciones. Docente Investigadora de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Adscrita al Grupo de Investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. Correo electrónico: leisy.arroyaveta@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3982-2805>

Introducción

Las dinámicas que caracterizan los entornos educativos se desarrollan en una dualidad inherente. Por un lado, se observan prácticas orientadas a la consecución de metas académicas y humanas, por otro, emergen tensiones que mantienen los procesos educativos en constante movimiento, en respuesta a los desafíos diarios que se presentan en las escuelas. En este sentido, el presente capítulo de resultados, derivado de la investigación titulada *Estrategias de prevención de conductas delictivas en el ámbito escolar desde la perspectiva de las microcomunidades*, pretende demostrar cómo la estrategia pedagógica de microcomunidades puede aportar elementos significativos para la prevención de conductas antisociales y delictivas en adolescentes y jóvenes dentro de los ambientes escolares.

Ahora bien, la delincuencia juvenil en Colombia constituye una realidad que afecta múltiples ámbitos de la vida social del país. Según datos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), un número significativo de adolescentes entre los 14 y 17 años ha sido judicialmente sancionado, lo que evidencia la magnitud del problema. Esta situación resalta la importancia de implementar estrategias preventivas en las escuelas, como sugieren Salinas et al. (2003), con el fin de fomentar la convivencia pacífica y no limitar la intervención únicamente al sistema judicial. Asimismo, el enfoque preventivo resulta clave para reducir la incidencia de comportamientos delictivos en los adolescentes, tal como señala el ICBF (2013).

Monroy (2015) destaca la importancia de los entornos educativos como espacios idóneos para implementar acciones preventivas que fomenten la cultura de paz y la convivencia. Dado que la adolescencia es un período de profundos cambios psicológicos y biológicos, resulta crucial que la escuela promueva estrategias que faciliten la adaptación a las normas de convivencia establecidas en diferentes contextos (ICBF, 2017).

En este sentido, la pedagogía amigoniana, con su enfoque secuencial y estructurado (Calderón et al., 2013), se presenta como una herramienta preventiva capaz de identificar riesgos de comportamientos antisociales en los adolescentes, mediante la resignificación de sus proyectos de vida y una visión integral del sistema pedagógico. Asimismo, este enfoque fomenta la generación de factores protectores a través de interacciones cognitivas de calidad, fortaleciendo actitudes de resiliencia (Abad, 2015).

En particular, la estrategia de las microcomunidades ha sido privilegiada en el contexto colombiano por la pedagogía amigoniana. Estas microcomunidades, conformadas por pequeños grupos de estudiantes dentro del aula, buscan alcanzar objetivos comunes mediante el compromiso con responsabilidades asignadas, contribuyendo así a la formación integral de los estudiantes (Osorio et al., 2019). A través de esta estrategia se fomentan actitudes de convivencia, tolerancia, empatía, corresponsabilidad y regulación social, en línea con los estudios realizados en instituciones educativas amigonianas del país.

Asimismo, las dinámicas y tensiones presentes en la estrategia de las microcomunidades conducen a un ejercicio constante de regulación social, promoviendo en los estudiantes la adopción de actitudes prosociales y conviviales, fundamentales para la prevención de conductas antisociales durante la adolescencia.

En suma, este capítulo aborda como categorías clave del estudio las palabras: pedagogía amigoniana, estrategia pedagógica de microcomunidades, regulación social y prevención de conductas en el ambiente escolar. El objetivo principal del estudio se centró en demostrar el potencial de la estrategia pedagógica amigoniana de las microcomunidades en la prevención de conductas delictivas entre adolescentes. Por tanto, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuál es el aporte de la estrategia pedagógica de microcomunidades implementada en dos instituciones educativas de los Religiosos Terciarios Capuchinos, para la prevención de conductas delictivas en los adolescentes?

De esta manera, a continuación no solo se identifican los elementos y prácticas que contribuyen a este propósito, sino que también se analizan los desafíos que enfrenta esta estrategia y otras similares para promover la regulación social desde el ámbito escolar.

Entre los principales resultados se destaca que, desde la perspectiva de maestros en ambas instituciones, las microcomunidades se consideran una estrategia pedagógica que permite evidenciar en los estudiantes habilidades relacionadas con la autonomía, la responsabilidad y el poder de decisión, pilares fundamentales en los procesos formativos.

Asimismo, dentro de las principales conclusiones se determina que, tanto docentes como estudiantes, mediante esta estrategia, generan espacios de reflexión crítica y propositiva, basados en criterios de corresponsabilidad, regulación social y prevención de situaciones que podrían constituirse como factores de riesgo durante la adolescencia.

Las microcomunidades, como estrategia pedagógica, se alinean con la aspiración de fomentar una cultura de paz, convivencia escolar, justicia y respeto por la diversidad, constituyendo un aporte significativo al bienestar social y al desarrollo integral de los jóvenes.

Metodología

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, con el fin de abordar las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Su propósito fue comprender las lógicas de pensamiento que orientan las acciones sociales y estudiar la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento (Galeano, 2009, p. 18). Desde esta perspectiva, se buscó comprender las dinámicas sociales a partir de las relaciones interpersonales y sus correlaciones.

Con la intención de aproximarse de manera más profunda a la realidad, el estudio adoptó el paradigma hermenéutico-comprensivo, el cual, como ejercicio de reflexión interpretativa, se constituye en una vía para entender la complejidad de los fenómenos sociales (Ángel, 2011). Como estrategia de investigación, se optó por el estudio de caso, definido por Durán (2012) como “una forma de acercamiento a fenómenos complejos de la realidad, susceptibles de tratarse como sistemas abiertos que interactúan en su entorno, reconociendo el contexto y la interacción entre sus variables” (p. 131), lo que permitió obtener una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

La población objeto de estudio estuvo conformada por dos instituciones educativas amigonianas; una, ubicada en el municipio de La Estrella, Antioquia; la otra, en la ciudad de Manizales, Caldas, ambas de carácter mixto. La muestra estuvo compuesta por 20 adolescentes de entre 15 y 17 años, 10 de cada institución, de ambos sexos, quienes cumplían como criterio de inclusión estar matriculados en las instituciones y manifestar su disposición para participar en la investigación. Asimismo, participaron 10 docentes, 5 de cada institución, quienes cumplían con los criterios de ser directores de grupo y contar con, al menos, un año de experiencia laboral en la institución.

Como técnicas de recolección de información, se emplearon grupos focales con los adolescentes y entrevistas semiestructuradas con los docentes. Para el análisis de los datos, se siguieron los postulados de Corbin y Strauss (2005), quienes destacan la

necesidad de categorizar y triangular la información según similitudes y diferencias mediante el uso de matrices, para posteriormente realizar la interpretación de los datos, identificando hallazgos y elaborando conclusiones del proceso investigativo.

Resultados y discusión

Pedagogía amigoniana, aporte a la integralidad, otredad y convivencia

La pedagogía amigoniana es concebida, en general, por sus beneficiarios y actores como un sistema metodológico que busca, principalmente, el desarrollo al máximo nivel de todas las dimensiones y facetas de la persona humana. En este sentido, esta pedagogía se fundamenta “en la formación integral del hombre, entendiéndose ésta [sic] como el desarrollo de sus potencialidades, valores y sentimientos sin desarticularse de su propia realidad, condiciones sociales e históricas” (Bello, 2008, p. 142). Esta visión coincide con las percepciones que tanto docentes como estudiantes tienen sobre la pedagogía amigoniana, particularmente desde tres aspectos fundamentales, señalados por los participantes de la investigación.

El primer aspecto se encuentra en la dimensión de integralidad, la cual privilegia el sistema pedagógico amigoniano en su propio quehacer. Docentes y estudiantes coinciden en que la pedagogía amigoniana centra su acción pedagógica en la totalidad de la persona, como lo evidencian los testimonios: “Entiendo por pedagogía amigoniana esa capacidad de acompañar a los educandos, tanto desde la parte axiológica como desde la parte académica” (D1LA), “la pedagogía amigoniana para mí es todo un estilo de vida, es una forma de vivir ... es en la solidaridad en la que está enmarcada” (D3LA), “una pedagogía que busca la integridad del ser” (D4LA), “es el desarrollo integral” (GFLA).

Se observa así una visión holística del ser humano, fundamentada en los principios de la antropología cristiana, como lo plantea Vives (2020). Esto implica una valoración superior de la individualidad, de las diferencias y de la diversidad, elementos primordiales para garantizar una práctica pedagógica amigoniana adecuada.

El segundo elemento evidenciado se centra en la capacidad y el reto que tiene la pedagogía amigoniana respecto a la otredad. Los ambientes educativos y reeducativos amigonianos van más allá de una simple relación de enseñanza-aprendizaje; implican, de base, una profunda relación ética con el otro y lo otro. Así lo indican los participantes del estudio: “Ser solidario y tolerantes porque tengo que entender que lo que yo haga va a afectar a mis compañeros, y lo que mis compañeros hagan me van a afectar a mí, entonces, trabajar como en la corresponsabilidad” (GFLA), “hace a uno concientizarse de que sus actos también pueden afectar a las demás personas” (GFLA).

En este sentido, el acto pedagógico amigoniano está enmarcado en una relación de respeto, reconocimiento y responsabilidad hacia el otro y con el otro. Como señalan Agudelo et al. (2020), la “responsabilidad es el móvil de la acción, se entiende que el rostro del otro es aquello de lo que no puedo escaparme ... es menester partir de que el otro hace las veces de protagonista en la relación ética” (p. 9). Por tanto, la sensibilidad hacia el otro y el valor de los demás son elementos esenciales, considerados fundamentales en el momento de identificar y enunciar la pedagogía amigoniana.

De acuerdo con lo anterior, la escuela adquiere una responsabilidad determinante en la formación del criterio y las actitudes prosociales de los estudiantes. Por tanto, corresponde a todos los actores educativos fomentar aquellas acciones y estrategias que posibiliten generar, afianzar y ejercitar conductas prosociales en el marco de la ética de la responsabilidad.

Así lo indica Ramírez (2023) al precisar que es necesario que los entornos educativos se comprometan con un adecuado desarrollo moral, al señalar que “un desarrollo moral virtuoso es posible a través del diálogo y la confirmación, en una relación que no solo se construye alrededor de la deliberación, sino también del afecto” (p. 230).

Como tercer aspecto, los participantes de la investigación han señalado la convivencia como síntesis del proceso pedagógico amigoniano, en cuanto apunta a un ejercicio constante de participación, diálogo, responsabilidad y cuidado. Por ello, se indica que

ayuda a transformar la realidad, enseñando e impartiendo su conocimiento con calidad humana, dando ejemplo en la sociedad desde esa situación que está ejerciendo, ayudando por ejemplo a la transformación de la cultura desde esa dinámica de los valores amigonianos. (DILA)

Por tanto, esta idea sugiere que los ambientes y espacios escolares son lugares de socialización, resolución de diferencias y posibles conflictos, así como de empatía, reconocimiento, tensiones y respeto por los demás. Al respecto, Banz (2008) indica que la convivencia escolar es producto de las dinámicas de interrelación que suceden en la escuela; por tanto, es construcción de todos y constantemente variable: “Es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo” (p. 1). De esta forma, se entiende y vivencia la convivencia escolar dentro del ámbito amigoniano como un microambiente donde, con la participación de los actores educativos, se propician dinámicas profundas y complejas de socialización, educación y construcción.

Lo anterior, en el contexto educativo colombiano, está alineado con los principios del Sistema Nacional de Convivencia Escolar establecidos en la Ley 1620 de 2013, la cual pretende generar en todos los ambientes educativos la participación, la corresponsabilidad, la autonomía, la diversidad y la integralidad como fundamentos en la formación de ciudadanos comprometidos y corresponsables en la construcción de una sociedad justa, equitativa, defensora de los derechos humanos y enmarcada en la cultura de paz.

Además de lo anterior, es posible señalar que la pedagogía amigoniana se distingue por su enfoque holístico en la concepción de la persona, desde una visión integral que considera al individuo en su totalidad, tanto en su mundo interno como en sus relaciones con los demás y con lo otro. Por tanto, su interés está centrado en la formación de sujetos capaces de interrelacionarse, de socializar y convivir en un entorno determinado, generando transformaciones en diversos contextos y asumiendo la responsabilidad y el protagonismo que cada uno posee en la construcción de ambientes y realidades que propicien una adecuada convivencia. De esta manera, la pedagogía amigoniana proyecta su quehacer más allá de los espacios físicos de las escuelas y centros de menores, dejando una huella positiva y característica de todos aquellos que han sido partícipes del amigonianismo.

En este sentido, el sistema pedagógico amigoniano genera y propicia la formación de las habilidades necesarias para una convivencia equilibrada en la sociedad. Desde esta perspectiva, se pueden vislumbrar aportaciones significativas de la pedagogía amigoniana al desarrollo moral y a la formación en valores, ya que fomenta dinámicas de convivencia, relación, respeto, aceptación y reconocimiento del otro.

Las dinámicas desarrolladas dentro de la pedagogía amigoniana se centran en la creación de ambientes escolares propicios para el desarrollo integral de la persona humana. Esto requiere la participación activa de todos los actores educativos en la

construcción de dichos entornos, atendiendo a las diversas necesidades y demandas del contexto, y promoviendo una visión humanista del proceso educativo amigoniano. Esta perspectiva se proyecta más allá de las realidades institucionales (Corredor et al., 2020).

En el contexto colombiano, donde se han realizado esfuerzos significativos por promover una cultura de paz, resulta fundamental que las escuelas, especialmente las aulas amigonianas, fortalezcan las dinámicas de convivencia escolar, entendidas como base y requisito para fomentar una sociedad justa, respetuosa y protectora de los derechos humanos.

Microcomunidades, gestoras de la corresponsabilidad

En el proceso educativo, es fundamental emplear diversas estrategias pedagógicas para alcanzar de manera efectiva los objetivos planteados. Sierra (2007) señala que estas estrategias permiten guiar adecuadamente los diferentes procesos pedagógicos, lo que asegura su estabilidad y capacidad de adaptación a situaciones cambiantes en el aula y en otros entornos educativos. En este marco, la pedagogía amigoniana ha desarrollado e implementado la estrategia pedagógica de las microcomunidades en la mayoría de sus ámbitos educativos y reeducativos, con el propósito de promover un ambiente de aprendizaje colaborativo y participativo, en el que los estudiantes interactúen de manera cercana y constructiva, favoreciendo así un proceso educativo integral y significativo.

En esencia, las microcomunidades son pequeños grupos que trabajan de manera conjunta para alcanzar objetivos comunes, mediante un adecuado ejercicio de los roles que cada individuo desempeña en su interior (Sánchez, 2014). En la investigación, se ha señalado al respecto que “la estrategia pedagógica de microcomunidades busca desarrollar líderes, capaces de confrontarse entre ellos mismos y estimularse, motivarse” (D1LA, 2023), lo que implica un ejercicio constante de comunicación, regulación, respeto y tolerancia.

El sistema pedagógico amigoniano, en todas sus esferas educativas, ha propiciado la implementación de esta estrategia, dado que contribuye significativamente a la dinamización del acto educativo y al logro de los objetivos planteados. Cabe destacar que esta estrategia no solo aborda los elementos cognitivos y curriculares, sino que también gestiona dinámicas de racionalidad y convivencia dentro del aula. En palabras de Osorio

et al. (2019), “las microcomunidades desarrollan la convivencia sana y el liderazgo ... las microcomunidades fortalecen el liderazgo y, por ende, contribuyen a la formación de seres políticos comprometidos con la sociedad” (p. 89).

En este sentido, los estudiantes participantes en los grupos focales indicaron que la base de las microcomunidades es la corresponsabilidad, el trabajo en equipo y la aceptación de los demás, lo cual concuerda con lo expresado por los docentes, quienes señalaron que las microcomunidades se sustentan en “la corresponsabilidad, el respeto por el otro y el trabajo en equipo” (D2LA, 2023).

De acuerdo con lo anterior, se puede indicar que las estrategias pedagógicas y, particularmente, la de las microcomunidades, cuando se orientan de forma adecuada generan dinámicas diversas en los ambientes escolares, lo que enriquece el acto educativo en su totalidad. Este estudio evidenció que dicha estrategia, además de propiciar el cumplimiento de los objetivos del espectro curricular, también contribuye a fortalecer la sana convivencia y el bienestar de todos los actores, promoviendo la formación de sujetos gestores de paz, prosociales y corresponsables de las dinámicas que acontecen en los entornos escolares.

Estos hallazgos concuerdan con lo señalado por Pimienta et al. (2020), quienes destacan que el aporte de las microcomunidades se presenta en dos aspectos; primero, fortaleciendo los procesos académicos y cognitivos y, segundo, posibilitando elementos de interacción que contribuyen a la transformación de los ámbitos socioculturales.

Lo anterior indica que las microcomunidades “desarrollan la capacidad interpersonal de los jóvenes dándoles elementos para vivir en sociedad” (Osorio et al., 2019, p. 90), principio que constituye uno de los objetivos principales de la pedagogía amigona, al tiempo que responde a las orientaciones de la Ley 1732 de 2014, sobre la creación de la cátedra de paz, y a su Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, señalando la necesidad de desarrollar en los ambientes educativos “la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario” (Presidencia de la República de Colombia, 2015, Artículo 2).

Desde estas posturas, la estrategia de las microcomunidades puede y debe considerarse como una herramienta que, al propiciar y potenciar el desarrollo sociomoral (Bisquerra et al., 2021) de los estudiantes, en coordinación con todos los actores educativos, aporta elementos significativos para la prevención de conductas antisociales en

adolescentes y jóvenes. En este sentido, los docentes participantes del estudio señalaron de manera clara que las microcomunidades desarrollan competencias para la convivencia y la paz, en una acción articulada entre escuela y familia, factores que, según Álvarez (2019), Carmona (2021), Garrido (2021) y Toro (2021), constituyen generadores de acciones preventivas frente a la aparición de conductas violentas y antisociales en los adolescentes y jóvenes.

Es pertinente indicar que las actitudes proclives a la comisión de conductas antisociales en los adolescentes obedecen a múltiples factores y no a la simple casualidad del momento. Por ello, la escuela, como garante de la formación integral, puede evidenciar y abordar estas realidades complejas mediante un trabajo articulado con todos los actores educativos y sociales.

Desde esta perspectiva, Cerón et al. (2019) señalan que “el conflicto es uno de los componentes del ambiente escolar, y para el cual debe preparar la escuela; buscando que este no sea visto de manera negativa, sino como potencial de oportunidades y confrontación con el otro” (p. 70). Por tanto, es necesario que, dentro de las microcomunidades, se fortalezca aún más los procesos de relación e interacción entre estudiantes y demás actores del campo educativo y social.

Por tanto, el aporte de las microcomunidades se centra en favorecer el desarrollo y la autoafirmación de las características de la personalidad, los valores personales y los criterios que constituyen la identidad de cada estudiante, proporcionando elementos que coinciden con la prevención de conductas antisociales. Sin embargo, los programas, estrategias y acciones de tipo preventivo, en un nivel general y macro, aunque buscan incidir en la aparición de conductas antisociales, resultan insuficientes frente a problemáticas más profundas y existenciales, tales como la construcción de un proyecto de vida, las desconexiones morales, los factores promotores de dichas conductas, los entornos sociales, las dinámicas culturales, los rasgos de la personalidad, las realidades socioeconómicas y las posibilidades disponibles.

Por ello, es necesario articular todas las acciones posibles para lograr una intervención educativa que trascienda los espacios físicos del aula y facilite la construcción de personas prosociales, corresponsables, comprometidas con la cultura de paz y defensoras de los derechos de todos.

Regulación social, ejercicio de prevención en el ambiente escolar

Al indagar sobre la percepción de los participantes respecto a la regulación social, ellos han indicado diversas interpretaciones. Para algunos, se trata de “un control que se ejerce para mantener la convivencia” (GFSR); otros la conciben como “la asignación de agentes que regulen la sociedad promoviendo el orden social y evitando el caos” (GFLA). De igual manera, se mencionó que “tiene que ver con pautas o actividades que ayuden a mejorar la conducta” (D5SR), o que está “relacionado con auto control” (D2LA.). Según el participante D3LA, la regulación social implica que “no haya una transgresión a la norma”, mientras que otro la define como “estabilizar un ambiente social. Que todos estemos, regulados, equilibrados en muchas dimensiones” (D4SR). Finalmente, se señaló que “es un proceso en el cual a través de la sociedad se puede generar una restitución de los derechos a los que fue infringiendo la ley en un contexto determinado” (D5SR).

Estas formas de conceptualizar la regulación social muestran que esta adquiere relevancia en las relaciones y dinámicas sociales, constituyendo, a su vez, un elemento primario en el ordenamiento social y jurídico de los pueblos para alcanzar una verdadera cultura de paz, así como una sociedad más justa y regida por los principios de la convivencia. Su origen se ancla en las prácticas económicas y mercantilistas desarrolladas en los EE. UU. durante los años sesenta (Jordana, 2006), dinámicas que, a su vez, dieron lugar a planteamientos, leyes y consensos orientados a la regulación en distintos ámbitos de la sociedad.

Esto incluye la generación de políticas, estrategias y acuerdos de orden social que propician el funcionamiento de la sociedad dentro de parámetros considerados normales. En consecuencia, la regulación social interviene en aspectos como salud, protección, educación, bienestar, seguridad, economía, diversidad, accesibilidad, con el propósito de favorecer y mantener el equilibrio en todas las esferas de la vida social.

Se puede inferir, por tanto, que las dinámicas propiciadas en la pedagogía amiga-niana y, particularmente, mediante la estrategia pedagógica de las microcomunidades, están orientadas a un ejercicio legítimo y veraz de regulación social a pequeña escala, como lo es la escuela, pero con repercusiones en los ámbitos sociales y culturales. Esto coincide con lo planteado por Rasmusen (1997), quien señala que la regulación social

ocurre en los ámbitos donde interactúan los miembros de la sociedad, lo que posibilita un impacto en su comportamiento con el objetivo de mantener el control de todos los aspectos “civiles, penales y morales” (Jordana, 2006, p. 9) del ordenamiento social.

Consecuentemente, el estudio revela que las microcomunidades y toda la propuesta pedagógica amigoniana posee un componente significativo en el desarrollo y ejercicio de regulación social en los microespacios de las microcomunidades. Según los participantes, estas estrategias “forman un individuo capaz de autorregularse” (D3LA, 2023), fomentan el compromiso con el “bienestar común” (D5LA, 2023), “propicia[n] un estado reflexivo” (D1SR, 2023) e inculcan un grado de “responsabilidad social y cómo ejercerlo” (D4SR, 2023). En consecuencia, el quehacer educativo se orienta hacia prácticas y comportamientos prosociales que reflejan un adecuado desarrollo socio-moral (Castillo & Castrillo, 2010) y, de manera implícita, promueven una actitud preventiva frente a conductas que vulneren el orden social establecido por consensos y normas en el ámbito de la vida social. Por tanto, el objetivo de la regulación social se centra en la protección y seguridad de todos los actores y ámbitos de la sociedad.

En efecto, las estrategias y prácticas pedagógicas fundamentadas en la construcción, cumplimiento y ejercicio de normas promueven de manera asertiva prácticas válidas de regulación social. Estas prácticas validan las normas y comportamientos sociales de un determinado grupo, indicando que los comportamientos colectivos suelen obedecer a consensos compartidos y a un corpus normativo, aun reconociendo sus limitaciones. Como señala Reynaud (1989), “si bien no todos los comportamientos colectivos son directamente regulados, ni todas las constricciones sociales son reglas más que de una manera imperfecta, las normas son la base de todo sistema social” (p. 6).

En este sentido, la regulación social favorece la estructuración de los mecanismos de socialización, que implican comunicación y generación de conocimiento. Este proceso se evidencia a menor escala en prácticas de convivencia, socialización, resolución de conflictos, tensiones, construcción de consensos, solidaridad, respeto, reconocimiento de las diferencias y comportamientos prosociales, tal como ocurre dentro de la estrategia pedagógica amigoniana de las microcomunidades.

Por tanto, es posible afirmar que estos procesos constituyen un ejercicio válido y eficaz para la prevención de conductas antisociales y delictivas en adolescentes y jóvenes. Desde estas prácticas se desarrollan “sus capacidades y potencialidades con relación a la autorreflexión, asumir su propia responsabilidad, capacidad de reparación

y la empatía por los sentimientos y emociones de las personas” (Hortua & Ospina, 2021, p. 29), materializándose en acciones concretas de respeto, empatía, tolerancia, convivencia y prevención.

Conclusiones

El estudio realizado evidencia, a partir de los fundamentos teóricos y de la práctica de la pedagogía amigoniana durante sus 136 años de implementación en diversas latitudes del mundo, que su quehacer educativo se centra y fundamenta en la concepción holística de la persona humana y del acto educativo. Esta perspectiva se fundamenta en la integralidad, la otredad y la convivencia como elementos capitales, lo que a su vez valida toda la acción pedagógica amigoniana. Cabe destacar que todo el sistema pedagógico amigoniano está transversalizado por acciones preventivas en todos sus componentes.

Los anteriores elementos señalados indican que la pedagogía amigoniana propicia, tanto en las aulas como en otros escenarios educativos, ejercicios legítimos de regulación social. Al reconocer y validar al otro, cada individuo contribuye a la generación de espacios educativos fundamentados en la corresponsabilidad, la convivencia, el respeto por la diversidad, la cultura de paz y la aceptación. Estos elementos evidencian cómo el desarrollo sociomoral y la prosocialidad —en mayor o menor medida— se constituyen en factores protectores y preventivos frente a conductas antisociales en los adolescentes, mediadas y representadas por las dinámicas desarrolladas dentro de la estrategia pedagógica de las microcomunidades.

Por consiguiente, las microcomunidades, como estrategia pedagógica, no solo contribuyen al desarrollo de procesos académicos y cognitivos de calidad, sino que también aportan significativamente a la prevención de conductas antisociales y delictivas. Esto se da en tanto la estrategia se entiende y desarrolla como un ejercicio legítimo de corresponsabilidad con los demás, incluyendo a otros actores del sistema educativo y a los diversos ambientes sociales y culturales. Las dinámicas éticas, metacognitivas y prosociales evidencian el papel de las microcomunidades en la formación del criterio, la toma de decisiones y la regulación en los microambientes escolares, los cuales necesariamente repercuten en la vida social.

Por otra parte, la prevención de conductas delictivas en los adolescentes implica factores de gran envergadura que, aunque se manifiesten en los ambientes escolares, no pueden abordarse completamente en ese espacio. Realidades y problemáticas

de carácter existencial, como la continuidad de un proyecto de vida claro y factible, la influencia de los entornos sociofamiliares, las condiciones socioeconómicas, los rasgos de la personalidad y las desconexiones morales, exceden lo que puede gestionarse únicamente desde la escuela mediante una estrategia pedagógica orientada a la prevención de la conducta antisocial en los adolescentes.

Así queda evidenciado que la prevención de este tipo de conductas es factible mediante la articulación de todos los sectores y actores de la sociedad, quienes, mediante la sinergia de fuerzas, iniciativas y estrategias, puedan generar ambientes propicios para alejar a los adolescentes y jóvenes de la violencia. En este sentido, la pedagogía amigoniana debe asumir el rol de liderazgo en estos procesos, ampliando su proyección y fortaleciendo su articulación social.

Referencias

- Abad, M. (2015). *Proyección actual de la Pedagogía Amigoniana. La resiliencia como marco de acción* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40351/1/T38083>
- Agudelo, J. F., Rojas, F. S., & Ocampo, E. (2020). Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Lévinas y Mélich. *Perseitas*, 8, 1-20. <https://doi.org/10.21501/23461780.3502>
- Álvarez, C. (2019). *Agentes de transformación en el redentor: una apuesta pedagógica para desarrollar capacidades para la paz* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <http://hdl.handle.net/10554/42562>.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, (44), 9-37.
- Banz, C. (2008). Convivencia escolar [Documento Valores UC]. Ministerio de Educación de Chile, Valores UC y Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/201103040102090.Valores_UC_Convivencia_Escolar.pdf
- Bello, J. M. (2008). La pedagogía amigoniana en la colonia San Vicente Ferrer. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, (35), 141-154.

- Bisquerra, R., & López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Calderón, J., & León, O. (2013). Aproximación a los referentes teóricos y conceptuales que fundamentan la propuesta pedagógica amigoniana (2.^a ed.). Oficina Provincial de Comunicaciones.
- Carmona Tobón, J. C. (2021). Prevención del delito juvenil, su conversión y la incidencia de los derechos humanos en la contemporaneidad. En M. I. Cuartas Giraldo & M. P. Ariza Velasco (Eds.), *Aristas en derechos humanos* (pp. 231–264). Ediciones USTA. <http://hdl.handle.net/11634/43109>
- Castillo, A., & Castrillo, C. (2010). Estrategia pedagógica para la deliberación y el razonamiento sociomoral en jóvenes de secundaria. *Actualidades en Psicología*. 23-24(110) 103-129.
- Ceron, B., Zuluaga, G., Giraldo, M., & Burgos, H. (2019). Convivencia, conflicto y pacto, hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar. *Revista electrónica en educación y pedagogía*, 3(5), 62-75.
- Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Diario Oficial 49.261 de septiembre 1 de 2014. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1732_2014.html
- Congreso de la República. (2013). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial 48.733 de marzo 15 de 2013. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html
- Corbin, J., & Strauss, A. (2005). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1.^a ed., E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1998).
- Corredor, L., & Zuluaga, D. (2020). Pertinencia y actualidad de la pedagogía amigoniana. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 229-252.

- Duran, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477/372>
- Galeano, M. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Garrido, J. (2021). Aproximaciones para programas de prevención de la violencia en adolescentes escolares. *Educere*, 25(81), 603-616.
- Hortua, A., & Ospina, A. M. (2021). Prácticas restaurativas para la prevención del delito en las instituciones educativas del municipio de Medellín: experiencia significativa, Escuela de trabajo San José [Tesis de maestría, Universidad Católica Luis Amigó].
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar & Organización Internacional para las Migraciones (2013). El ABC del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA): Guía para su comprensión. <https://repository.iom.int/bitstream/handle/20.500.11788/785/COL-OIM%200433-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017). Lineamiento técnico del modelo para la atención de adolescentes y jóvenes adoptables o vinculados al sistema de responsabilidad penal, en preparación para la vida autónoma e independiente del “proyecto sueños, oportunidades para volar”. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/lineamiento_atencion_adolescentes_y_jovenes_vida_autonoma_e_independiente_06-03-2017.pdf
- Jordana, J. (2006). *Regulación y políticas sociales: Las políticas de regulación social y la creación de mercados en los sectores sociales en América Latina* [Documento de trabajo]. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Osorio, A., & Pino, J. (2019). La estrategia pedagógica de las microcomunidades como opción educativa para construir agentes constructores de paz. *RHS. Revista Humanismo y Sociedad*, 7(1), 85-102. <https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a06>
- Pimienta, R., & Rivera, L. (2020). *Aprendizaje cooperativo en la estrategia pedagógica amigoniana de las microcomunidades*. Universidad Católica de Manizales.
- Ramírez, L. (2018). Desarrollo socio moral y educación para la paz: construyendo entornos favorables para el desarrollo de competencias para la ciudadanía. *Avances en psicología latinoamericana*, 36(2), 227-233.

- Rasmusen, E. (1997). Of Sex and Drugs, and Rock'n'Roll: Does Law and Economics Support Social Regulation [De sexo, drogas y rock and roll: ¿Apoyan el derecho y la economía la regulación social?]. *Harv. JL & Pub. Pol'y*, 21, 71.
- Reynaud, J. D. (1989). Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale [Las reglas del juego. La acción colectiva y la regulación social]. *Revue française de sociologie*, 31(4), 650-654.
- Salinas, M., & Isaza, L. (2003). *Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela*. Magisterio.
- Sánchez, J. (2014). *Estrategia pedagógica de las microcomunidades*. Colegio Luis Amigó.
- Sierra, R. A. (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de adecuación. *Varona*, (45), 16-25.
- Toro, S. (2021). Dinámicas familiares: un factor determinante en la reincidencia juvenil de conductas delictivas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 733-754. <https://doi.org/10.21501/22161201.3568>
- Vives, J. (2020). *Historia de la Pedagogía Amigoniana*. Martín Gráfico.

The background is split vertically. The left half is white with a pattern of thin, light green, irregular, jagged lines. The right half is a solid dark red color with a pattern of thin, light red, irregular, jagged lines. The word 'Epílogo' is centered across the vertical split.

Epílogo

La primera parte sostiene que la infancia se forma en red. Allí donde la escuela cree que puede hacerlo todo sola, se agota; donde la familia se siente excluida o reducida a “cumplir”, se rompe el tejido; donde la niñez es tratada como objeto de cuidado y no como sujeto de palabra, el aprendizaje se empobrece. Los tres capítulos no hablan de “sumar actores” como si se tratara de logística; hablan de construir relaciones pedagógicas más justas, capaces de reconocer la dignidad de cada quien en el proceso educativo.

Del primer capítulo llama la atención que la producción científica ha privilegiado el liderazgo institucional de la dirección escolar y ha dejado menos explorado el potencial transformador del aula y del profesorado como agente de vínculo comunitario. Ese vacío tiene efectos concretos, como son alianzas frágiles, comunicación unidireccional y participación familiar restringida a la emergencia. Frente a esta evidencia, el capítulo sugiere que la alianza familia-escuela se fortalece cuando el docente asume una ética de corresponsabilidad basada en la escucha activa, acuerdos claros, reconocimiento de los saberes familiares y una mirada pedagógica que entiende las condiciones de vida de la comunidad. Liderar, en este marco, no es “mandar mejor”, es crear condiciones para que otros también se comprometan.

El segundo capítulo concluye que la participación infantil no se reduce a una técnica metodológica, antes bien, es una condición formativa para aprender democracia en lo cotidiano. Participar implica argumentar, escuchar, negociar, proponer, asumir responsabilidades, y también equivocarse sin quedar marcado. Para que eso ocurra, el docente necesita revisar sus propias concepciones sobre infancia porque, si se asume a los niños como frágiles e incapaces, se justifica la tutela permanente; si se los reconoce como sujetos epistémicos y políticos, se abre la posibilidad de construir aula con ellos. El capítulo deja, entonces, una invitación exigente a transformar prácticas para que la palabra infantil tenga efectos reales en la vida escolar.

El tercer capítulo concluye que el sí mismo se construye en diálogo con los otros y con los relatos disponibles. Cuando la escuela amplía esos relatos, a través de lecturas, conversaciones y narrativas reflexivas, también amplía las posibilidades de la identidad. Pero el capítulo permite advertir que, si la institución escolar reproduce estigmas, la

literatura por sí sola no “salva”. Su potencia aparece cuando se integra a una práctica pedagógica que cuida el lenguaje, el clima del aula y la dignidad del estudiante. En ese sentido, la literatura infantil es una vía para fortalecer autoconcepto, empatía y sentido de vida escolar.

La primera parte deja tareas concretas para docentes e investigadores. Una línea necesaria es estudiar, con mayor detalle, prácticas reales de alianza familia–escuela que funcionen en contextos diversos, no solo “recomendaciones”, sino descripciones finas de cómo se construyen confianza, acuerdos, comunicación y corresponsabilidad cuando hay tensiones, crisis o desigualdades. Otra línea es indagar mecanismos efectivos de participación infantil, qué dispositivos de aula permiten que la voz de los niños tenga incidencia sin convertirse en simulacro, y cómo se forman docentes para sostener esos procesos en medio de presiones institucionales.

En términos pedagógicos, el horizonte sugiere integrar participación, emoción y narración como una forma de comprender la infancia. Diseñar asambleas de aula con seguimiento, proyectos de lectura donde los niños decidan rutas y sentidos, estrategias de mediación de conflictos que no intimiden, y formas de involucramiento familiar que eviten la culpabilización son caminos concretos. La apuesta cultural, quizá la más difícil, es dejar de tratar a la niñez como “futuro” y reconocerla como presente con derechos, palabra y dignidad.

La segunda parte se desplaza hacia la educación secundaria y hacia escenarios donde la escuela se juega su sentido en medio de condiciones adversas o complejas. Aquí, transformar no es sinónimo de “innovar por moda”, sino de reorientar el trabajo escolar hacia lo relevante, como es el conocimiento con sentido, convivencia como construcción social, cuidado como condición de aprendizaje.

El cuarto capítulo deja preguntas prácticas y políticas, a saber, ¿cómo sostener ese enfoque cuando la evaluación escolar y externa sigue premiando lo parcelado?, ¿qué requiere la escuela para hacer interdisciplinariedad sin desgaste?, ¿cómo acompañar a docentes que deben reinventar su didáctica? El texto termina recordando que innovar es tomar posición ética sobre qué conocimientos son valiosos, qué problemas se vuelven pedagógicos y cómo la escuela se relaciona con la vida del estudiante.

El quinto capítulo concluye que, en territorios atravesados por violencia y abandono, la educación se convierte en una forma de resistencia cotidiana. Es un proceso social que requiere redes de apoyo, reconocimiento institucional, condiciones de trabajo dignas y políticas que comprendan la complejidad del contexto. Al dar centralidad a las voces

docentes, el capítulo afirma algo decisivo, a saber, esas narrativas no son testimonios al margen del saber, sino conocimiento pedagógico situado. Escucharlas es, también, una forma de reparar simbólicamente lo que el Estado y la sociedad han descuidado.

El sexto capítulo concluye que los programas preventivos funcionan cuando transforman vínculos. Si el adolescente encuentra espacios donde su palabra cuenta, donde se le asignan roles con significado y donde el error se trabaja como posibilidad de aprendizaje, disminuye la necesidad de buscar reconocimiento en circuitos violentos. El capítulo reconoce obstáculos y límites institucionales, pero sostiene una idea firme, a saber, la escuela puede ser factor protector si deja de excluir y asume el cuidado como parte de su misión educativa.

La segunda parte abre una prospectiva marcada por tres criterios indispensables, como son el sentido, el cuidado y la articulación comunitaria. En investigación, se vuelve prioritario estudiar la implementación real de campos formativos, cómo se adaptan a horarios, evaluación, cultura escolar y recursos disponibles; qué resistencias aparecen; qué logros y riesgos se evidencian. También urge profundizar en el impacto emocional del conflicto y la violencia en docentes y estudiantes para proponer rutas de cuidado profesional y escolar sostenibles.

En la acción educativa, una línea fuerte es sistematizar experiencias de pedagogía para la paz y convivencia que hayan funcionado en contextos vulnerables, para comprender bajo qué condiciones pueden replicarse o adaptarse. La prevención de violencias juveniles, además, exige alianzas con familias, organizaciones comunitarias, instituciones culturales y de salud, y, cuando corresponda, enfoques de justicia restaurativa. La escuela sola no puede; pero la escuela articulada puede abrir caminos de inclusión y futuro.

Si algo une ambas partes es la insistencia en que la educación se juega en relaciones. En la infancia, esas relaciones se expresan en la alianza con las familias, en la participación real de la niñez y en la posibilidad de construir identidad sin estigmas. En la adolescencia, se expresan en el sentido del conocimiento, en el cuidado docente y en estrategias que previenen violencia a través de comunidad. Esta obra, leída en conjunto, propone una ética educativa centrada en la dignidad humana, corresponsabilidad y sentido.

Educación con sentido invita a pensar la escuela como un espacio vivo, atravesado por vínculos, preguntas y responsabilidades compartidas. Sus capítulos reúnen miradas investigativas sobre la formación de niños, niñas y jóvenes en contextos educativos que demandan escucha, cuidado, participación y compromiso social.

La primera parte aborda la relación entre familia y escuela, el liderazgo transformacional del docente, la participación infantil como derecho y el papel de la literatura en la construcción del sí mismo. Allí se reconoce la importancia de abrir caminos de diálogo entre los actores educativos y de fortalecer experiencias que permitan a la infancia ser escuchada y comprendida.

La segunda parte amplía la reflexión hacia la educación secundaria, los campos formativos, las narrativas docentes de resiliencia en el Chocó y las estrategias pedagógicas para prevenir conductas delictivas en adolescentes. En conjunto, la obra ofrece un panorama sensible y crítico sobre los desafíos actuales de la educación, y propone comprender la enseñanza como una práctica capaz de transformar comunidades, saberes y proyectos de vida.

S
c r i
p t a
E
x
d u c
e
r e